

UMA CRIANÇA AUTISTA NUMA TURMA REGULAR DE EDUCAÇÃO MUSICAL - UM PLANO DE INTERVENÇÃO

Maria de Fátima dos Santos Marques Espinhaço

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita, Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e sobre a coorientação científica do Professor Doutor José António Carreira Henriques, Professor da Escola Básica de Santa Clara, da Guarda.

A Ti...

Enfrentar as tuas limitações foi para mim uma luta de prazer pois encontrar-te, na sala de aula, foi um privilégio porque exigiste, de mim e dos outros, um olhar diferente para a diferença.

A tua professora

Agradecimentos

A todos os professores do 2º Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, pelos ensinamentos que me fizeram ser melhor a nível pessoal e profissional.

Aos meus queridos professores, nomeadamente à minha Orientadora, Professora Dr.^a Helena Mesquita e coorientador, Professor Dr. José António Henriques, pela vossa sabedoria, por todo o apoio e orientação que sempre me deram, e por terem apostado e confiado nas minhas capacidades. Tê-los como orientadores foi um privilégio. O meu Bem-Haja!

À Escola Básica, por me ter permitido a concretização deste projeto.

Às minhas colegas Isabel Marques e Marta Alves, por terem sido o meu pilar nesta caminhada.

À família do meu aluno por ter acarinhado com entusiasmo este projeto.

Aos meus pais por me terem ajudado incondicionalmente com a minha família aquando da minha ausência... e por todo o amor silencioso que transmitem.

Ao Carlos pela força, pela presença, por acreditar em mim, pela sua ajuda, e acima de tudo por me aceitar como sou. Adoro-te!

E finalmente aos meus dois “pinguins” preciosos Maria Carlos e Rafaela que sempre enfrentaram as arrelias da mãe com paciência e ternura, por nunca se cansarem de ver a mãe a trabalhar, por não as ter podido mimar e auxiliar quando necessitaram. Vocês são a luz da minha vida!

MUITO OBRIGADA A TODOS

Palavras-chaves

Autismo, Educação Musical, Plano de Intervenção

Resumo

As Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) são perturbações globais do Desenvolvimento que afetam três grandes áreas: A Comunicação, a Interação Social e o Jogo Simbólico e Repertório de Interesses.

Dadas as particularidades desta patologia, muitas vezes torna-se difícil o trabalho de intervenção a realizar. Assim, é cada vez mais pertinente apostar em estratégias mais lúdicas e criativas para que estas crianças possam desenvolver-se de forma plena e se torne possível a sua inclusão nas escolas e na sociedade, tendo em vista o aumento da sua qualidade de vida e das suas famílias.

Sendo a Música um excelente meio de desenvolvimento, uma vez que permite que a criança usufrua de satisfações imediatas, esta, pode contribuir ao nível da comunicação quer verbal, quer não-verbal, no que diz respeito a aspetos cognitivos, afetivos/emocionais e motores, ao mesmo tempo que promove a interação e o autoconhecimento. É assim importante que a criança sinta na Música a oportunidade de explorar os seus sentimentos e exteriorizá-los, sem ter, muitas vezes, que os verbalizar.

Este trabalho baseia-se na realização de um plano de intervenção que tem como principal objetivo demonstrar o que uma criança autista, inserida numa turma do ensino regular, pode realizar com os seus pares num contexto de sala de aula de Educação Musical.

Os resultados do nosso trabalho demonstraram que é possível incluir alunos com NEE, (no caso presente um aluno autista), numa turma do ensino regular, tendo como base um Plano de Intervenção coerente delineado com a colaboração de todos os intervenientes no processo: professor de Educação Musical, aluno, família, Conselho de Turma, SPO, Direção da Escola, entre outros, ou seja, que haja uma ação concertada e fundamentada no sentido da Inclusão de um aluno “diferente” numa turma.

Keywords

Autism, Music Education, Intervention Plan

Abstract

The Autism Spectrum Disorders (ASD) are global disorders of the Development that affect three major areas: Communication, Social Interaction, Symbolic Game and Code of Interests.

Given the particularities of this pathology, it often becomes difficult to carry out intervention work. Thus, it is becoming increasingly relevant to invest on more playful and creative strategies, so that these children can fully develop themselves and it becomes possible their inclusion in schools and in society, in order to enhance their quality of life and their families'.

Given that music is an excellent means of development, since it allows the child to enjoy immediate gratification, it can contribute to the level of communication both verbal and nonverbal, in what concerns cognitive, affective/emotional and motor aspects, while simultaneously promoting the interaction and self-knowledge. Therefore, it is important that children find in music the opportunity to explore their feelings and externalize them often without having to verbalize them.

This work is based on the realization of an intervention plan having as its main objective to demonstrate that an autistic child, belonging to a regular education class, can perform with his/her peers in the context of a Music Education classroom.

The results of our study have shown that Music Education teachers, in their daily pedagogical performance, sought to know, understand and improve teaching and learning environments of their heterogeneous students.

Índice geral

Dedicatória	<i>ii</i>
Agradecimentos	<i>iii</i>
Resumo	<i>iv</i>
Abstract	<i>v</i>
Índice	<i>vi</i>
Índice de figuras	<i>ix</i>
Índice de quadros	<i>x</i>
Índice de tabelas	<i>xi</i>
Lista de abreviaturas	<i>xii</i>
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAPÍTULO I - Autismo	4
1) Perturbações do Espectro do Autismo	4
1.1) Conceito de Autismo	4
1.2) Prespectiva histórica	6
1.3) Características do Autismo	7
1.3.1) Perturbações no desenvolvimento social	7
1.3.2) Deficiência na comunicação não-verbal e verbal	9
1.3.3) Repertório restrito de interesses e comportamentos	11
1.4) Etiologia	12
1.4.1) Teorias Psicogénicas	13
1.4.2) Teorias Biológicas	14
1.4.3) Teorias Psicológicas	15
1.4.4) Teorias Alternativas	16
1.4.5) Teorias da Coerência Central	16
1.5) Epidemiologia do Autismo	17
1.6) Diagnóstico	17
1.6.1) Critérios Diagnóstico	18
1.6.2) Diagnóstico Diferencial	20
1.6.2.1) Síndrome de Asperger	21
1.6.2.2) Síndrome de Rett	21
1.6.2.3) Perturbação desintegrativa da segunda infância	21
1.6.2.4) Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação	22

CAPITULO II - A Criança e a Música	23
1) O desenvolvimento musical da criança	23
2) Os efeitos da Música	25
2.1) O plano físico	26
2.2) O plano afetivo	27
2.3) O plano cognitivo	28
2.4) O plano social	28
CAPÍTULO III - Música e Autismo	29
1) A Música e a Criança autista	29
1.1) A Comunicação Não-Verbal	30
1.2) A Comunicação Pré-Verbal	30
2) Contributo de Frances Wolf	32
CAPÍTULO IV - A Educação Musical no Ensino Básico	33
1) As Artes e a Educação Musical	33
2) A educação Musical nos três ciclos do Ensino Básico	36
3) Organizadores de Aprendizagem	36
4) Orientadores Curriculares e Programas	38
5) A Educação Musical no Século XX	40
6) Contributos teóricos musicais	41
6.1) Emile Jaques-Dalcroze	42
6.2) Edgard Willems	42
6.3) Justine Bayard Ward	43
6.4) Carl Orff	43
6.5) Maurice MArtelot	44
6.6) Zoltan Kodaly	44
6.7) Edwin E. Gordon	45
6.8) Raymond Murray Schafer	45
PARTE II - ENQUADRAMENTO EMÍRICO	47
CAPÍTULO I - MÉTODO	48
1) Metodologia da Investigação	48
2) Interesse do Estudo	52
3) Objetivos	54
4) Procedimentos	55
4.1) Primeira fase	56
4.2) Segunda fase	57
4.3) Terceira fase	57
5) Amostra	57

5.1) Caracterização da Escola	57
5.2) Caracterização da Turma	59
5.3) Caracterização do Aluno	60
6) Instrumentos de Recolhas de Dados	61
6.1) Instrumentos Utilizados	62
6.1.1) Instrumentos de Planificação e Avaliação	62
6.1.2) Construção das Planificações das Aulas	62
6.2) Os procedimentos de avaliação no Agrupamento	78
6.2.1) A Avaliação	78
6.2.1.1) Ficha de avaliação de conhecimentos	78
6.2.1.2) Avaliação das aulas planificadas	79
PARTE III - PLANO DE INTERVENÇÃO	80
CAPÍTULO I - PLANO DE INTERVENÇÃO	81
Introdução	81
1) Apresentação do Plano de Intervenção	81
CAPÍTULO II - REFLEXÃO DAS AULAS	88
1) Introdução	88
2) Reflexão das aulas	88
PARTE IV - CONCLUSÕES FINAIS	92
1) Reposição dos objetivos do Trabalho	93
2) Conclusões	93
GLOSSÁRIO MUSICAL	100
BIBLIOGRAFIA	102
WEBGRAFIA	103
ANEXOS	104
Anexo I - Autorização à Direção do Agrupamento	105
Anexo II - Autorização aos Encarregados de Educação	107
Anexo III - Adequações no Processo de Avaliação	109
Anexo IV - Processo Individual do Aluno	111
Anexo V - Portefólio	116
Anexo VI - Diários de Campo	131

Índice de figuras

Figura 1 - Representação do “Modelo de Patamar Comum”

15

Índice de quadros

Quadro 1 - Semelhanças entre a música e a palavra

31

Índice de tabelas

Tabela 1 - DSM-IV - critérios de diagnóstico de perturbação autista e de perturbação do desenvolvimento SOE	18
Tabela 2 - Critérios de diagnóstico de autismo do ICD-10	19
Tabela 3 - Número de alunos NEE e total de alunos por ciclo	58
Tabela 4 - Especificação dos Recursos Humanos	59
Tabela 5 - Caracterização da Turma	59

Lista de abreviaturas

ASA Autism Society of America

ASD Autistic Spectrum Disorder

CEB Ciclo do Ensino Básico

CEI Currículo Específico Individual

DSM-IV-TR Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders of the American Psychiatric Association

e. g. por exemplo

ICD-10 International Classification of Disease

NEE Necessidades Educativas Especiais

ORFF Instrumentos de Percussão

P.E. Projeto educativo

PEA Perturbações do Espectro do Autismo

PEI Plano Educativo Individual

SA Síndrome de Asperger

SOE Sem outra Especificidade

UEE Unidade do Ensino Estruturado

INTRODUÇÃO

Ao longo desta caminhada como professores encontramos duas paixões: a Música e os Alunos. Neste sentido optámos por realizar um trabalho onde se pudesse conjugar estas duas situações. Assim nasceu este trabalho de projeto... a Educação Musical como plano de intervenção na criança autista numa turma regular...

A educação da criança com autismo é um enorme desafio que se coloca ao professor, levando-o a questionar-se acerca dos seus métodos de trabalho, das estratégias, dos recursos e dos conhecimentos que dispõe. É uma tarefa exigente para o professor uma vez que se pretende um desenvolvimento global e harmonioso de todas as potencialidades da criança.

Atualmente, a educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação. Assim, impõe à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspetiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cultura, raça, cor, religião, deficiência mental, psicológica ou física.

Cada vez mais impera nas nossas escolas a necessidade de se desenvolver o conhecimento de todos os alunos, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos diferentes. Para que tal se verifique, é necessário que o atendimento educativo seja adequado às necessidades das crianças, atendendo à individualidade e características específicas favorecendo primordialmente as áreas fortes de cada um.

As turmas são heterogéneas. A diversidade é o ponto de partida para a troca e partilha de saberes, de atitudes, de valores e um impulso para que todos os alunos tenham oportunidade de aprender e de evoluir.

Porque nas turmas o grupo de alunos é heterogéneo, o professor do ensino regular deve preconizar uma diferenciação pedagógica inclusiva efetuada através do aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa e responsável. Deve igualmente organizar o espaço e o tempo em função das atividades de aprendizagem a realizar, implicar os alunos na construção dos saberes a realizar e abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.

Quando os vários elementos da turma dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçam para um bom desempenho, promovendo a cooperação e a colaboração. A disciplina de Educação Musical deve ser um exemplo deste tipo de atuação.

De acordo com a nossa caminhada e conhecimento como professores, somos de opinião que as experiências musicais que permitem uma participação ativa (ver, ouvir, tocar, cantar) favorecem o desenvolvimento dos sentidos da criança. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve a acuidade auditiva, ao acompanhar músicas, gestos ou danças ela trabalha a coordenação motora, o ritmo e a atenção, ao cantar ou imitar sons ela descobre as suas capacidades e estabelece relações nos vários ambientes envolventes.

Ressalvando sempre o facto de nos propormos realizar um trabalho não terapêutico mas sim educacional, temos como grande objetivo a elaboração de um plano de intervenção, baseado na disciplina de Educação Musical com o intuito de saber em que medida a prática musical numa sala de aula pode ajudar a incluir uma criança com perturbações do espectro do autismo (PEA),

como se processa a sua evolução a nível rítmico, como é a sua evolução a nível da prática com instrumentos de percussão (Orff) e como é a sua evolução a nível vocal.

O plano de intervenção que nos propomos realizar será feito em contexto escolar, dentro da sala de aula com os seus pares que frequentam o ensino regular, nomeadamente o 7º ano de escolaridade. A perspetiva inclusiva é aqui notória, logo facilitadora desta intervenção.

O objetivo deste plano de intervenção implica um envolvimento de uma turma. Trata-se de um plano de intervenção que vai ao encontro dos módulos selecionados para o 7º ano de escolaridade de uma Escola Básica, do concelho da Covilhã.

Nesta perspetiva, julgamos que a grande importância deste trabalho centra-se na intervenção educativa que poderá ser uma mais-valia noutras escolas do país.

Sabendo que cada caso é um caso e não existindo duas pessoas iguais, foi nosso entender partilhar, com outros docentes, as experiências positivas e gratificantes que vamos tendo ao longo da nossa vida profissional ao depararmos-nos, nas nossas salas de aula, com alunos todos iguais mas todos diferentes.

Este trabalho de projeto foi dividido em quatro partes principais e distintas, estando estas, por sua vez, também subdivididas.

A primeira parte, constituída por quatro capítulos, compõe o enquadramento teórico dos grandes temas abordados ao longo deste trabalho de forma a articular e contextualizar a investigação. Assim, apresentamos, no primeiro capítulo, o autismo, no segundo capítulo, a criança e a música, no terceiro, a música e o autismo e por último a Educação Musical no Ensino Básico.

A segunda parte, constituída por um único capítulo, remete-nos para a metodologia utilizada ao longo do trabalho.

Na terceira parte apresentamos o plano de intervenção construído para a realização deste trabalho e um segundo capítulo onde é realizada a apresentação da reflexão das aulas do plano de intervenção ao longo do processo.

Na quarta parte realizamos as conclusões finais deste trabalho.

Finalmente apresentamos um glossário com os termos musicais utilizados em Educação Musical, em particular, e na música em geral, a Bibliografia utilizada e os anexos com todos os documentos envolvidos.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - AUTISMO

1) Perturbações do Espectro do Autismo

1.1) Conceito de Autismo

Quando se classifica o autismo e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificidade (SOE) como perturbações do desenvolvimento, significa que se acredita serem condições genéticas ou que a criança nasceu com potencialidades para as desenvolver. O autismo resulta de uma anomalia na estrutura e no funcionamento do cérebro.

Porque se encontra associado a diversas síndromes, o autismo é perentoriamente difícil de definir e é hoje referenciado como um espectro de transtornos.

Pereira (2008b) refere que o espectro do autismo, “condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais” que descreve um conjunto fixo de características, “manifesta-se através de várias combinações possíveis de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade” (p.9). Apesar disso, frequentemente surge o termo autismo como sinónimo do espectro das perturbações.

Neste espectro, encontra-se a Tríade de Wing que confere um tronco comum a todos eles: perturbações na comunicação, na interação e na imaginação. Alguns são diagnosticados simplesmente como autismo, traços autísticos, ou Síndrome de Asperger, etc. Outras síndromes porém apresentam diagnósticos característicos que estão englobados no espectro do autismo (Hewitt, 2006; Pereira, 2008b; Siegel, 2008).

De acordo com a Autism Society of America (ASA) (1990, citado por Cavaco, 2009), “o autismo é um distúrbio de desenvolvimento, permanente e severamente incapacitante” (p. 126).

O termo autismo é usado porque as crianças com esta síndrome voltam-se para si mesmas e não se interessam pelo mundo exterior.

Os distúrbios do espectro do autismo, Autistic Spectrum Disorder (ASD), consistem num distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida da criança. Cavaco (2009) refere que nas investigações atuais do ASD surgem dois a sete em cada 1.000 indivíduos representando 1/10 desses indivíduos na extremidade grave do espectro do autismo variando de país para país e muitas vezes da forma como é realizado o diagnóstico e critérios adotados para o efeito.

Os distúrbios do espectro do autismo abrangem a comunicação, a interação social, a imaginação e o comportamento que se prolonga ao longo da vida. Apesar desta situação, as crianças com ASD continuam a demonstrar progressos a nível do desenvolvimento. Este facto indica que ainda há muito para as fazer crescer de forma mais harmoniosa.

Apesar desta situação há crianças que evitam completamente o contacto visual, outras, porém, podem apresentar dificuldades menos acentuadas e não tão notórias.

Porque cada indivíduo é único, existem muitas diferenças nas pessoas que possuem esta perturbação de desenvolvimento.

O termo autismo surge pela primeira vez quando Bleuler publica em 1916, na obra “Tratado de psiquiatria”, mencionando, através de observações clínicas, os termos esquizofrenia e autismo. Das diferenças mais notórias, o autismo processa-se desde o nascimento havendo progressos ao longo do seu desenvolvimento (Felici, 2010).

Desde Kanner (1943) que a definição de autismo tem tido várias designações e diagnósticos diferenciados.

Devido à grande variedade de designações de autismo, Wing (1988) introduziu o conceito de Perturbações do Espectro do Autismo uma vez que concebe uma gama de comportamentos típica do mesmo distúrbio (Cavaco, 2009).

Para Peeters & Gillberg (1995, citado por Cavaco, 2009), a noção de Perturbações do Espectro do Autismo atualmente engloba variantes do distúrbio do espectro do autismo tais como “Autismo clássico ou síndrome de Kanner, a síndrome de Asperger, a perturbação desintegrativa da infância, o autismo atípico e traços autistas” (p.128).

Já para Frith (1989, citado por Cavaco, 2009), o autismo é uma:

deficiência mental específica susceptível de ser classificada nas perturbações perversoras do desenvolvimento, o qual afecta qualitativamente as interações sociais recíprocas, a comunicação verbal e não-verbal, a actividade imaginativa, expressando-se através de um reportório restrito de atividades e interesses. (p.128)

Cavaco (2009) inclui, nesta diversidade de comportamentos, a incapacidade para desenvolver relações interpessoais, a nível da linguagem manifestando-se por um grande atraso na sua aquisição ou através da sua ausência (mutismo). A linguagem destas crianças é caracterizada pela não utilização da linguagem oral para comunicar, pela utilização da ecolalia, da inversão dos pronomes, de jogos e atividades estereotipados e repetitivos, resistindo à mudança, a falta de criatividade e imaginação, contrastando com a sua boa memória e capacidade de reprodução linguística, com uma aparência física normal.

Marques (2000, citado por Pereira, 2006) refere que:

as características comportamentais que distinguem as crianças autistas das que apresentam outros tipos de perturbações de desenvolvimento relacionam-se basicamente com a sociabilidade, bem como o nível de actividade e o reportório de interesses. (p.18)

Há, no entanto, muitos mitos e concepções erradas no que concerne ao Autismo. Ao contrário do que se pensa, muitas crianças com autismo conseguem estabelecer contacto ocular: apenas fazem-no de forma diferente e com menor frequência. Quanto à estimulação sensorial, também de forma diferente, algumas destas crianças demonstram e dão afeição. Existe sim a necessidade de se ser paciente e compreender a reconhecer e apreciar as suas expressões. Algumas crianças podem desenvolver algumas habilidades de comunicação e outras podem desenvolver um bom nível de linguagem funcional.

1.2) Prespectiva histórica

A palavra autismo deriva do grego “autos” que significa “eu” ou “próprio”, com o sufixo “ismo” que remete para uma ideia de orientação ou estado. Esta definição é utilizada porque os indivíduos portadores desta síndrome passam por um estágio em que se voltam para si mesmas e não se interessam pelo mundo exterior que as rodeia (Cuxart, 2000; Marques, 2000; Pereira, 2006; Cavaco, 2009).

O termo “autismo” foi introduzido pela primeira vez por Bleuler, em 1916, para caracterizar um tipo de sintoma associado ao autismo, nomeadamente, a um transtorno básico em esquizofrenias (Felici, 2010).

Num artigo publicado “*Autistic Disturbances of Effective Contact*” por Kanner em (1943, citado por Pereira, 2006) “separou pela primeira vez um conjunto de comportamentos, aparentemente característicos, que algumas crianças, por ele acompanhadas, manifestavam” (p. 11). Este artigo contém uma descrição detalhada e rigorosa do caso de onze crianças, às quais tinha sido diagnosticada esquizofrenia infantil e por isso tinham sido internadas, mas que apresentavam comportamentos que lhe pareciam ser diferentes de todos os outros até então descritos na literatura científica internacional. É contudo necessário referir que as respetivas crianças tinham uma aparência física normal mas exibiam um isolamento extremo (Pereira, 2006).

No ano seguinte, em 1944, Hans Asperger, médico austríaco, descreveu num trabalho intitulado “*Autistic Psychopathy in Childhood*”, que traduzido para português significa “*Psicopatologia Autista*” novas características sobre a doença, as quais não foram referenciadas por Kanner (Cavaco, 2009).

Embora ambos fossem austríacos, nunca se encontraram e desconheciam por completo o trabalho um do outro. Por pura coincidência, ambos descreveram, quase em simultâneo, dois grupos de crianças com perturbações idênticas, a que ambos atribuíram a designação de autismo (Cavaco, 2009). Segundo Hewitt (2006), o grupo de crianças referenciados nos trabalhos de Kanner e Asperger “partilhavam algumas características, sobretudo uma tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares, e uma preferência pelas rotinas” (p. 9).

Kanner e Asperger usaram a palavra para dar nome aos sintomas que observavam nos seus pacientes. Foram pioneiros em reconhecer o autismo como uma perturbação desenvolvimental. Ambos os investigadores reconheceram como características inerentes ao autismo as perturbações da interação social e da comunicação, o comportamento estereotipado, interesses isolados e especiais, forte resistência à mudança e ambos insistiram numa clara separação da esquizofrenia infantil. No entanto, é possível identificar diferenças nos dois grupos observados. Kanner descreveu peculiaridades de linguagem como a ecolália e dificuldades na generalização do significado das palavras. Pelo contrário, as crianças estudadas por Asperger tinham uma linguagem evoluída e semelhante à dos adultos (Cavaco, 2009).

Em finais da década de setenta, 1979, Wing e Gould, quando da publicação dos resultados de um trabalho, acrescentam que, além de um vasto leque de dificuldades encontradas nas crianças autistas, estas apresentavam três áreas de incapacidades, facilmente identificáveis - linguagem

e comunicação, competências sócias e flexibilidade de pensamento ou de imaginação. Estas áreas foram denominadas pela “Tríade de Incapacidades” de Wing.

Paralelamente a este trabalho, Simon Baron-Cohen, Uta Frith e Alan Leslie desenvolveram uma outra teoria, a de que os indivíduos com perturbações do espectro do autismo (PEA) têm uma “teoria da mente” (que é a capacidade de compreender os estados mentais dos outros) deficitária (Hewitt, 2006). A este propósito, Pereira (2006) afirma que “os autistas apresentam uma falha ou atraso de desenvolvimento da competência de comungar com o pensamento dos outros indivíduos. Surgem limitações em determinadas competências sociais, comunicativas e imaginativas” (p. 29).

Em suma, o universo autista é uma realidade complexa, engloba conceitos divergentes mas que se vão entrelaçando em alguns pontos. Tem-se verificado uma evolução na terminologia a fim de melhor esclarecer a síndrome autista. Contudo devemos todos ter a noção de que não existe uma cura para o autismo (Hewitt, 2006).

1.3) Características do Autismo

1.3.1) Perturbações no desenvolvimento social

Na criança com autismo o interesse pelos outros e a vinculação que estabelece com eles são qualitativamente muito diferentes, ou seja, ela relaciona-se com os outros mas fá-lo apenas de forma diferente. Ela é frequentemente descrita como “à parte”, “isolada” ou “no seu próprio mundo”.

Por opção própria, a maior parte das crianças autistas passa menos tempo com os progenitores do que fazem as outras crianças.

A relação que a criança autista estabelece com os outros é uma relação mais *instrumental* (obter algo que pretende) do que *expressiva*, ou seja, normalmente os pais destas crianças pensam que os seus filhos estão mais interessados em obterem o que pretendem do que em quem é que lho obtém. Um exemplo desta relação, segundo Siegel (2008) é quando

uma criança com autismo se agarra a uma ou duas palavras fortes, como “adeus”, e as usa sempre que não gosta de uma situação - isto é, quando há demasiadas pessoas, quando encontra pessoas desconhecidas, quando se encontra num local desconhecido, ou quando está a ser alvo de demasiadas exigências para que se comporte de determinada maneira. (p.43)

Segundo Siegel (2008), quando uma criança autista começa a ser capaz de conduzir pela mão, a mesma é já capaz de visualizar na sua mente a sequência de acontecimentos que deseja ver acontecer e que essa estratégia é a melhor maneira de dar início a esses acontecimentos. As outras crianças, muito antes até de falarem, apontam, em vez de conduzirem o adulto pela mão, situação tardia ou mesmo não efetuada pela criança autista. Isto quer dizer, por outras palavras, que uma criança autista é bastante lenta no desenvolvimento parcial da teoria da mente.

Sabendo que as crianças com autismo não apontam nem desenvolvem uma teoria da mente, é observado também que a elas lhes falta o sentido da partilha social (Mello, 2005;

Pereira, 2006; Siegel, 2008; Cavaco, 2009; Felici, 2010). Este comportamento é verificado pelos pais precocemente, normalmente entre os seis e os oito meses de idade nos seus filhos. Apesar de mostrarem curiosidade com os brinquedos, como os outros bebés, o bebé com autismo não mostra interesse em partilhá-los. Para Siegel (2008), a criança com autismo “ sente-se suficientemente satisfeita por se satisfazer a si mesma e tem pouca ou nenhuma necessidade de satisfazer os outros” (p. 45).

A dificuldade de socialização é responsável, em muitos casos, pela falta ou a diminuição da capacidade de imitar, que é um dos pré-requisitos cruciais para a aprendizagem de cada um de nós, e também pela dificuldade de se colocar no lugar do outro e de compreender os factos a partir da perspectiva do outro.

Por outras palavras, Pereira (1986, citado por Cavaco, 2009) refere que no plano social, os autistas, manifestando expressões comportamentais muito próprias, normalmente

não seguem as pessoas; não contactam espontaneamente, não procuram conforto quando estão frustradas; não dão facilmente beijos e carícias espontaneamente como as outras crianças; (...) não estabelecem contato pelo olhar de uma forma normal (a qualidade é diferente); não realizam atos empáticos; não indicam para partilhar; não percebem os sentimentos dos outros; desenvolvem uma troca social inconsciente; não estabelecem amizades e não desenvolvem jogos cooperativos. (pp. 134-135)

Pelo facto da criança com autismo parecer, muitas vezes, ter percepção da intensidade da emoção, ela tem dificuldade em distinguir estados emocionais mais subtis e determinar até que ponto são negativos ou positivos. Devido a esta situação, a criança autista pode ter dificuldade em reconhecer quando alguém está triste, zangado, furioso ou transtornado. Estas crianças raramente adaptam o seu próprio comportamento em função das emoções positivas ou negativas que as suas ações provocam nos outros (Mello, 2005).

As crianças com autismo têm dificuldades em desenvolver comportamentos imitativos, principalmente os que se relacionam com a imitação corporal, como parte da interação social. As formas de imitação adequadas à idade prendem-se pelas ausências nos vários estádios do desenvolvimento. À medida que as crianças se desenvolvem, a imitação encontra-se associada à imaginação, área do desenvolvimento realizada com dificuldade nas crianças com autismo visto que a imitação tende a ser concreta ou exata (Siegel, 2008).

As crianças que não se envolvem no jogo social não estabelecem amizades com os seus pares. O autista tem dificuldades em socializar-se, isto é, tem dificuldades em relacionar-se com os outros, é incapaz de partilhar sentimentos, gostos e emoções e têm dificuldades na discriminação entre diferentes pessoas.

Muitas vezes a criança autista aparenta ser muito afetiva, abraçando as pessoas ou mexendo no cabelo ou até mesmo beijando-as mas ela adota frequentemente essa postura, sem diferenciar pessoas, lugares ou momentos. Esta situação deve-se a um padrão repetitivo que não contém qualquer tipo de troca ou partilha (Mello, 2005).

1.3.2) Deficiência na comunicação não-verbal e verbal

Antes de qualquer palavra pronunciada, as crianças comunicam através do olhar persistente, às expressões faciais, aos sons e aos gestos. Estes meios de comunicação são designados por comunicação não-verbal que são meios ricos de transmitir reações às coisas que vão acontecendo à criança e sentimentos que quer que os outros saibam que está a ter. Na criança com autismo esta comunicação não-verbal é bastante limitada senão ausente visto ela considerar essa tarefa desagradável e, de início, pouco significativa devido à dificuldade na expressão facial, reveladora de emoções, no olhar, nos gestos e no uso do espaço (Hewitt, 2006; Siegel, 2008).

A verdadeira comunicação não-verbal envolve, segundo Siegel (2008), um tipo de «leitura da mente», ou seja, “saber que o que está a pensar está, de alguma forma, a ser transmitido a alguém, através das expressões faciais ou gestos, e sem o uso de palavras” (pp. 64-65). A ausência de uma teoria da mente na criança com autismo preconiza a incerteza de quando ela poderá começar a partilhar as suas experiências.

Surgindo antes da linguagem oral, o apontar nos bebés, é considerado já como uma forma de referencial de comunicação. Ser capaz de apontar é sem dúvida a primeira indicação que nos é dada de que a criança sabe que o outro pode deduzir o que se lhe pede. A criança com autismo não tem essa aptidão, ou é lenta a adquiri-la ou tem que ser ensinada por não possuir, como anteriormente referido, a teoria da mente.

Uma outra importante forma de comunicação não-verbal é o olhar persistente para os olhos do outro e o sorrir.

As crianças com autismo apresentam, por volta dos dois, três anos de idade, um contacto ocular anormal visto poder ser um olhar ausente ou um olhar muito breve, um olhar para os outros sem estarem a olhar para ela, ou pode apenas ficar rígida e imperturbável.

A maioria das crianças com autismo estabelece algum contacto ocular mas parece ser muito difícil um olhar fixo e duradouro (Siegel, 2008; Cavaco, 2009).

Também a forma como as crianças com autismo regulam o espaço entre elas próprias e os outros é diferente uma vez que a proximidade física só se torna mais fácil com os seus familiares do que com estranhos ou os seus pares. É frequente verificar-se, numa atividade, que a criança com autismo tem mais probabilidades de se manter de costas para os outros do que se virar de frente para eles. Também quanto a situações novas, as crianças com autismo por vezes andam em círculo ou andam de um lado para o outro sem parar, o que poderá levar-nos a pensar que a criança é hiperativa (Siegel, 2008).

Por outro lado, está presente nas crianças com autismo as emoções sem estarem associadas a qualquer situação aparente.

Quando uma criança com autismo de facto fala, verifica-se que o tom da voz não é típico das restantes crianças. Normalmente o tom da voz tem uma qualidade atonal e monódica. Esta situação acontece porque as crianças com autismo não conseguem compreender o significado emocional que o tom de voz confere ao que está a ser dito. Referenciando Siegel (2008) é

quase como se a criança com autismo tivesse de lidar com duas linguagens ao mesmo tempo - a «linguagem» da entoação e da cadência

e uma segunda linguagem, a do conteúdo. A linguagem da entoação e da cadência expressa a parte da linguagem que está carregada de emoção, e esse é precisamente o tipo de informação que um indivíduo com autismo tem dificuldade em compreender. (p.71)

Nas crianças com autismo o ritmo de desenvolvimento inicial da linguagem é quase sempre lento. É a qualidade pouco usual na linguagem que constitui um primeiro indicador de que há algo atípico no desenvolvimento da criança.

De acordo com os estudos que são tomados como referência, cerca de 25 a 40 % de crianças com autismo, que apresentam deficiência mental moderada a grave, são narradas como mutistas ao longo das suas vidas, nunca falando, ou produzindo um número restrito de palavras ou sons comunicativos. Essas crianças que se remetem ao mutismo compreendem bastante bem a linguagem, detendo aptidões de comunicação adequadas. Outras crianças com autismo com uma deficiência mental grave podem apresentar problemas persistentes e significativos no domínio da compreensão da linguagem (Felici, 2010; Siegel, 2008).

Porém, enquanto muitas crianças com autismo não falam, nem todas as crianças que não falam são autistas, ou seja, crianças que não falam e que apresentam graves perturbações da linguagem expressiva, ou que têm uma deficiência mental, mas não autistas, tendem a compensar o défice de linguagem através do uso habitual de gestos, de forma a transmitirem a mensagem pretendida. No entanto, as crianças com autismo apresentam, uma perda precoce da linguagem, por volta dos 15 a 22 meses de idade que se pode estender por vários meses até se iniciar a terapia da fala. Muitas vezes, esta perda precoce da linguagem é acompanhada com outras regressões desenvolvimentais, tais como menor contacto ocular, decréscimo de sociabilidade e perda de interesse por brinquedos, situação esta que ainda se encontra por explicar (Siegel, 2008).

A linguagem autista tem por base dois aspetos distintos que percorrem todos os níveis de desenvolvimento da mesma. O primeiro aspeto é que a linguagem autista é mais instrumental, produção de uma ação de interesse imediato, do que expressiva. O segundo é o facto da maior parte da linguagem ser provocada mais do que espontânea, ou seja, as crianças com autismo usam a linguagem essencialmente com o objetivo de serem satisfeitas as suas necessidades.

Um marco importante da linguagem destas crianças é a repetição daquilo que a criança acabou de ouvir e/ou o que ouviu num momento do passado, denominado por ecolalia, que também é encontrada nas crianças com afasia ou disfasia. Esta situação deve-se ao facto da criança com autismo ter uma fraca compreensão daquilo que se lhe diz visto que a parte social da comunicação, a capacidade de enviar e receber gestos como forma de comunicação, está quase sempre afetada. No entanto a ecolalia, segundo Siegel (2008) permite que

o ouvinte saiba que foi ouvido, (...) pode indicar que a informação está activamente a ser decodificada, (...) pode indicar concordância com o que foi dito e (...) pode indicar discordância com o que foi dito, se for repetido num tom de voz que denote agitação ou aborrecimento. (p. 77)

A linguagem caracterizada pela ecolalia acontece por existirem ritmos de crescimento desproporcionado em certas aptidões cognitivas. A memória auditiva avança a um ritmo bastante

normal, ponto forte das crianças autistas mas, em contrapartida, a capacidade para a sua compreensão está atrasada, ponto fraco nessas crianças (Siegel, 2008; Cavaco, 2009).

Também a pragmática linguística destas crianças é anormal, mesmo que na sua conversação, com o outro, esteja presente o vocabulário e a informação sobre o assunto que se pretende conversar uma vez que a pessoa com autismo não percebe bem como pode expressar o que pode ter para dizer e, por outro lado, elas tendem a não desenvolverem as respostas, a não ser que os tópicos da conversação sejam do seu interesse.

1.3.3) Repertório restrito de interesses e comportamentos

Este último ponto, sobre o qual vamos agora explicar, é a terceira dimensão de uma tríade de défices sociais associados ao autismo.

Os progenitores, detentores de um filho com autismo, reparam que esse filho não brinca com os brinquedos ou outros objetos de forma habitual, uma vez que não parece de todo interessado em brinquedos. Essa criança nunca se envolve verdadeiramente com coisa alguma durante muito tempo. Pode de facto ter uma preferência por um objeto particular não sendo contudo um brinquedo. Normalmente o objeto preferido da criança com autismo tem uma determinada característica sensorial que a criança considera apelativa (Siegel, 2008).

Para essas crianças, há momentos cujo objeto serve de segurança tal, que é preferido ao conforto oferecido pelos prestadores de cuidados. A situação anteriormente referida dá-se devido à ausência da «leitura da mente» que dificulta em assumir a perspetiva do outro ou em compreender que os pensamentos ou os sentimentos do outro se assemelham aos seus.

As crianças com autismo permanecem mais tempo no estágio inicial do seu desenvolvimento, levando os objetos à boca, do que as outras crianças devido ao facto do seu desenvolvimento ser mais lento e conseqüentemente mais tarde abandonam tal estágio, levando-as a prestar mais atenção a informações sensoriais próximas, tal como o gosto e o tato, e pouca atenção dão aos sentidos mais distantes tais como ver e ouvir que estão afastados dos seus olhos ou da boca (Siegel, 2008).

Também a intensidade impressa nos jogos sensoriais das crianças com autismo pode ser assustadora visto estar relacionada com o grau de deficiência mental, isto é, quanto maior for o grau de deficiência mental de uma criança com autismo, mais provavelmente se instalará um comportamento persistente. Quando a criança é interrompida numa atividade favorita, tende a reagir mostrando fúria, aborrecimento e pode até não aceitar facilmente a interrupção. Uma outra característica do jogo sensorial da criança com autismo é a tendência de se preocupar com uma parte selecionada do objeto e não com o todo (Cavaco, 2009).

Genericamente, o jogo possibilita que as crianças, mesmo às que ainda não falam, desenvolvam as suas tentativas na compreensão das coisas que vêem e ouvem. Porém, esta situação não acontece com as crianças com autismo visto que, mesmo brincando com brinquedos, não acrescentam os seus pensamentos, sentimentos ou interpretações ao que viram porque se encontra ausente, nessas crianças, o «jogo imitativo» e o «jogo realista espontâneo».

Raramente associam temas espontâneos ao seu jogo. O seu jogo imitativo normalmente é realizado através de gestos repetitivos (Siegel, 2008; Cavaco, 2009).

Também o jogo e a linguagem crescem de forma interrelacionada e, se estes domínios apresentam défices, existe a possibilidade de inibirem o desenvolvimento de uma criança. Assim, uma criança com autismo que seja incapaz de realizar jogos variados não desenvolve a fala e, a ausência de desenvolver a linguagem implica negativamente a explicação do jogo (Siegel, 2008).

É notória a resistência a pequenas mudanças e na insistência de rotinas na criança com autismo. Contudo, nem todas estas crianças apresentam esta característica marcante. A existência de rotinas diárias possibilita a estas crianças, o aumento de obediência e a diminuição de birras devendo-se ao facto de revelar limitações na compreensão do que se passa no meio envolvente e limitações ao nível do desenvolvimento da linguagem a fim de fazerem perguntas (Siegel, 2008; Cavaco, 2009).

Uma outra característica não menos interessante é o facto de um número restrito de indivíduos com autismo, com um reduzido grau de deficiência mental ou sem ela, terem um vincado interesse e aptidões especiais. Estes sintomas tornam-se cada vez mais complexos com o desenvolvimento dessas crianças. Algumas crianças desenvolvem um interesse por um tipo particular de um objeto (Cavaco, 2009). O Carlos, sobre o qual incide este trabalho de projeto, tem um interesse particular pelas matrículas e marcas dos veículos automóveis dos seus professores, sabendo-as todas de cor. No nosso entender, este interesse é tipicamente um processo de memorização e de repetição, fora do normal. Importa, de acordo com Siegel (2008) “transformar o «interesse especial» numa atividade funcional e útil, ou numa estratégia de aprendizagem” (p. 96).

Muitas crianças com autismo têm um excesso ou uma insuficiente reação sensorial. Segundo Siegel (2008), alguns investigadores apontaram como fator primário do desvio à normalidade resultante do autismo a dificuldade em tratar as informações de ordem sensorial. Dá-se o nome de hipossensibilidade auditiva quando os autistas parecem bloquear sons sobre os quais as outras crianças dão atenção de imediato. Algumas crianças com autismo são hipersensíveis a sons graves, enquanto outras perturbam-se com sons estridentes. Quando estas crianças crescem, algumas descobrem que ao tapar os ouvidos funciona como uma barreira e/ou amortecedor a sons ofensivos ou a coisas novas.

Devemos contudo referir que estas características nos autistas dependem da idade mental e cronológica de cada caso em particular, da severidade dos défices provocados pelo autismo e dos fatores que são responsáveis pela condição da criança e que estão subjacentes a cada caso.

1.4) Etiologia

Muitos estudos têm vindo a ser desenvolvidos na tentativa de contribuir para a definição de autismo. Contudo, ainda há muito a investigar para combater a indefinição relativa à sua etiologia (Pereira, 1996, 1999; Borges, 2000; Bosa & Callias, 2000; Marques, 2002).

Porém, a utilização de técnicas de genética molecular veio confirmar a base multigénica do autismo, tendo sido identificados genes de suscetibilidade nos cromossomas 7, 2 e mais

recentemente no cromossoma X. Também as técnicas de imagiologia funcional, nomeadamente a Tomografia por Emissão de Positrões e a Ressonância Magnética Funcional, realizadas durante a execução de tarefas específicas, vieram revelar a existência de representações cerebrais diferentes, traduzidas pela mobilização de áreas corticais distintas nos autistas, quando comparados com a população em geral (Filipe, 2005).

Ao longo de várias décadas, foram surgindo teorias que procuram explicar a causa do quadro clínico do autismo, entre as quais podemos destacar as teorias Psicogenéticas, Biológicas, Psicológicas, Alternativas e da Coerência Central.

1.4.1) Teorias Psicogénicas

Kanner considerou o autismo como uma perturbação do desenvolvimento constitucionalmente determinada, sugerindo a existência de uma componente genética que, mais tarde, se revelou correta (Pereira, 2006).

Esta perspetiva fundamenta-se nas teorias psicanalíticas que defendia que as crianças autistas eram normais à nascença, mas que, devido a fatores familiares (pais distantes e pouco expressivos) o desenvolvimento afetivo das crianças era afetado, o que provocava um quadro autista (Santos & Sousa, 2005).

Assim, Kanner colocou o acento tónico na rigidez dos pais. Desta forma, o autismo seria uma perturbação emocional, cujos défices cognitivos e linguísticos das crianças autistas eram resultantes do isolamento social (Pereira, 2006).

Posteriormente, nas décadas de 50 e 60, passou a entender-se que o distúrbio emocional correspondia a uma resposta desadequada face a um ambiente desfavorável, mais do que um défice inato (Pereira, 2006). Ainda neste contexto, Eisenberg (1956, citado por Pereira, 2006) entendia o autismo como “uma reacção à relação parental” (p. 22) e autores tais como Boatman e Suzek (1960; Bettelheim, 1967, citados por Pereira, 2006) indicavam que “o autismo se devia à falta de estimulação, rejeição parental, ausência de calor parental ou à existência de conflitos intrapsíquicos, resultantes de interações desviantes da família” (p. 22).

Bettlheim em 1967 desenvolveu a teoria das “mães frigorífico” na qual se entendia que as crianças tornavam-se autistas perante um ambiente ameaçador e não carinhoso por parte da mãe (Pereira, 2006).

Contudo, só a partir da década de 70 é que surgiram exemplos e estudos que contrapunham os resultados até então auferidos. Um dos aspetos prende-se pela existência de vários casos de crianças, vítimas de maus tratos parentais.

Não descorando o facto desta interpretação psicanalítica tenha trazido contributos para a análise da etiologia do autismo, atualmente a mesma trouxe também danos às famílias destas crianças por se culpabilizarem de serem os autores de tais alterações nos filhos e, devido a esse facto, as crianças não tivessem tido quaisquer tipos de intervenções adequadas às necessidades específicas.

Estas teorias apoiam-se em bases pouco sólidas e credíveis, visto não se comprovar de que o autismo pudesse decorrer de atitudes parentais tanto mais que “ os defensores desta

abordagem basearam-se na observação das relações pais/filhos, após a criança ter sido diagnosticada como autista, sem existir qualquer suporte empírico que sustentasse o autismo como consequência de padrões de interação familiar desviante” (Pereira, 2006, p.23).

1.4.2) Teorias Biológicas

As investigações atuais defendem que na perturbação autista existe uma origem neurológica de base. Atualmente aceita-se que o autismo resulta de uma perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central, que afetam a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidades em estabelecer relações (Santos & Sousa, 2005; Pereira, 2006).

Entre as teorias biológicas destacam-se, por um lado, as investigações que se têm realizado na área da genética a fim de se tentar entender os fatores genéticos no desenvolvimento das perturbações do espectro do autismo. Não havendo contudo certezas, e de acordo com estudos de casos realizados por Steffenburg e Gillberg em 1989, poderá existir a possibilidade de haver um gene responsável pelo autismo que está associado a uma variedade de anomalias cromossómicas nomeadamente a síndrome de Down e a síndrome X frágil (Pereira, 2006). Pereira (2006) refere que

de acordo com várias investigações (Lotter, 1964; Wing e Gould, 1979), a esclerose tuberosa é, provavelmente, a perturbação genética mais conhecida e documentada, surgindo relacionada com o autismo. Há mesmo quem afirme que cerca de 5% de crianças autistas sofre provavelmente de esclerose tuberosa. (p.25)

Por outro lado, graças ao avanço da investigação na área da neuropatologia, muito se tem realizado no que concerne à localização e identificação da área cerebral afetada. Não é conclusivo, mas acredita-se que existe um defeito congénito no sistema nervoso central que pode produzir malformações ao nível do sistema sensorial e motor, donde resultam os defeitos linguísticos associados ao autismo.

Pereira (2006) considera que as conclusões dos estudos baseados nos danos cerebrais nos autistas suportam a ideia que esta perturbação seria provocada por um desenvolvimento cerebral anormal, detetada no nascimento, manifestando os seus efeitos em termos de comportamento e desenvolvimento da linguagem ao longo da infância.

Neste contexto, Marques (2000, citado por Pereira, 2006) refere que “ não é surpreendente que as áreas que apresentam anomalias a nível cerebral, em pessoas com autismo, sejam aquelas que envolvem o comportamento emocional e a comunicação, assim como o controlo da atenção, orientação percetiva e ação” (p. 26).

Sobre os estudos neuroquímicos apenas se sabe que os mesmos têm sido inconclusivos até ao momento. Apenas importa referir que as investigações incidiram na análise da relação entre o autismo e o papel dos neurotransmissores e que estes em excesso ou em défice, podem causar alterações de comportamento.

Dos estudos imunológicos efetuados e relacionados com o autismo salientam-se as infeções virais intrauterinas, a rubéola gravídica (em 5 a 10% dos casos de autismo), a infeção pós-natal por herpes e ainda a infeção congénita com citomegalovirus (Pereira, 2006).

Dos estudos que pretendem demonstrar uma associação com o autismo, fazem parte os seguintes fatores desfavoráveis: hemorragias, após o primeiro trimestre de gravidez, o uso de medicamentos, alterações no líquido amniótico, ou gravidez tardia. Estes dados não indicam uma patologia definida no autismo (Pereira, 2006). Estes dados sugerem apenas vários tipos de problemas obstétricos ou problemas pós-natais que possam estar associados com o autismo, não apontando, no entanto, para uma patologia definida no autismo.

Bolton-Cohen (1994) tentando descobrir o problema apresentaram um modelo conhecido pelo “Modelo de Patamar Comum” que associa várias causas que podem estar subjacentes às áreas cerebrais danificadas e que provavelmente seriam as áreas responsáveis pelo normal desenvolvimento da comunicação, funcionamento social e do jogo. Assim, é possível existir uma associação com o atraso mental, visto que as condições médicas tornam os sistemas cerebrais, necessários ao desenvolvimento normal intelectual (Pereira, 2006). Na figura 1 que se segue, encontra-se o modelo resumido do que foi descrito anteriormente.

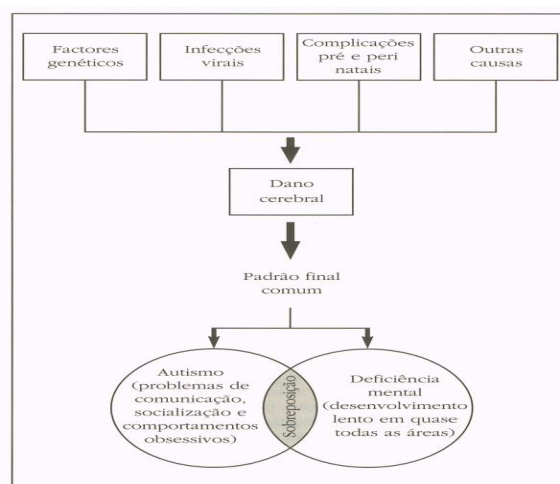


Figura 1- Representação do “Modelo de Patamar Comum”
Traduzido e adaptado de Cohen e Bolton (1993, citado por Pereira, 2006; p.28)

1.4.3) Teorias Psicológicas

Por volta dos anos 80, surge a “Teoria da Mente” cujos autores são Uta Frith, Alan Leslie e Simon Baron-Cohen. Como é referido por Baron-Cohen (1990, citado por Santos & Sousa, 2005) segundo esta teoria

a tríade de incapacidades comportamentais presentes no autismo era resultado de um impedimento da competência humana fundamental de “ler a mente dos outros”, pelo que pretenderam identificar os défices fundamentais responsáveis pelos défices sociais no autismo, como falha no mecanismo mental de “megacognição”, aquele que coordena o “pensar acerca do pensamento. (p.11)

Por outras palavras, as crianças autistas não formam uma imagem mental daquilo que pode estar a passar-se na mente das outras pessoas. Este facto resulta da incapacidade de pensarem acerca dos seus próprios estados mentais, bem como dos estados mentais dos outros. Assim sendo, a criança com Autismo, ao não desenvolver uma “Teoria da Mente”, vai assumir um comportamento problemático, quer ao nível social, quer cognitivo, na medida em que encara os outros como meros objetos (Pereira, 2006).

1.4.4) Teorias Alternativas

Para além do que se refere à mentalização e de acordo com Pereira (2006), existem outras teorias que salientam outros fatores responsáveis pelos défices tais como o modelo de Russel, a proposta de Bowler, a função executiva e o modelo de Hobson.

Russel sugere uma teoria psicológica alternativa fruto da incapacidade específica que a criança tem para se desprender dos objetos visto ela não conseguir recorrer a alterações alternativas. O indivíduo autista apenas consegue controlar um número limitado de estímulos, “desencadeando uma comunicação inter-relacional especialmente selectiva, apenas em função de estímulos controlados” (Pereira, 2006, p. 30).

Através de um estudo, Bowler (1992, citado por Pereira, 2006) conclui que, no caso do autismo, existe “uma falha da capacidade para o uso espontâneo e funcional de sistemas representacionais de nível mais elevado” (p. 30). Ou seja, as tarefas de mentalização nas crianças autistas devem-se ao desenvolvimento de uma estratégia específica permitindo - lhes retirar soluções de determinados conceitos; contudo, o autista não consegue fazer a generalização dessas soluções para o seu dia-a-dia.

A função executiva, como indicam as palavras, é um conjunto de operações cognitivas desenvolvidas no córtex pré-frontal, verifica-se através de uma incapacidade global no processamento da informação (planificação, flexibilidade e memória ativa).

Hobson admite um défice primário ao nível das capacidades de raciocínio interpessoal, particularmente ao nível do relacionamento afetivo, uma vez que o défice existente é inato e cuja envolvência emocional com os outros está afetada, não permitindo às crianças com autismo possuírem novas experiências sociais que são necessárias ao desenvolvimento das estruturas cognitivas fundamentais à compreensão social (Pereira, 2006).

Explicam-se assim, de acordo com Pereira (2006) os “comportamentos estereotipados e repetitivos, bem como os campos de interesses restritos e obsessivos que, devido ao limitado envolvimento social, são os únicos viáveis” (p. 32).

1.4.5) Teorias da Coerência Central

Subjacente ao défice de mentalização, segundo Frith (1989), o problema nuclear reside num défice do mecanismo de “coerência central”, ou seja, as pessoas autistas não conseguem selecionar e estabelecer relações entre o objeto e o todo com padrões e situações coerentes.

Desta forma se explica o isolamento, os movimentos estereotipados e repetitivos como a restrição dos seus interesses (Pereira, 2006).

Estudos realizados por investigadores atribuem, às capacidades típicas dos autistas, a uma dificuldade em regular a atenção uma vez que eles são hiperselectivos na leitura do ambiente, por outras palavras, concentram-se nos detalhes e não no objeto como um todo que, resultando em problemas cognitivos, sociais, comportamentos restritivos e de isolamento como consequência da hiperselecção acima referida (Pereira, 2006).

1.5) Epidemiologia do Autismo

A incidência do autismo depende da definição de autismo que é utilizada por cada autor. A maior parte dos especialistas concorda que se for aplicada uma definição de autismo liberal, segundo Siegel (2008), as perturbações do espectro do autismo manifesta-se em aproximadamente dez a quinze crianças em cada 10 000, ou seja uma em cada 650 a 1000 apresenta perturbações do espectro do autismo. Nos Estados Unidos, pensa-se que afeta cerca de 450 000 crianças e adultos com diferentes formas de perturbações do espectro do autismo. Já Cavaco (2009) refere que “quando o autismo é rigorosamente definido, (...), são relatadas taxas de prevalência de 2 casos para cada 100 000 habitantes” (p. 140).

Normalmente, o autismo e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (SOE) afetam quatro a cinco vezes mais rapazes do que raparigas. Também a síndrome de Asperger afeta até dez vezes mais rapazes do que raparigas. A síndrome do X frágil, que é uma perturbação genética relacionada com o cromossoma X, ocorre com maior incidência nos rapazes do que nas raparigas. A única situação que ocorre com maior frequência nas raparigas é a chamada síndrome de Rett. Não há relatos de rapazes afetados por esta síndrome (Siegel, 2008).

1.6) Diagnóstico

De acordo com a maior parte das investigações realizadas até aos nossos dias, existe uma grande dificuldade em estabelecer um conjunto de sinais e sintomas específicos relativamente às manifestações autistas, capazes de identificar a respetiva patologia. Por este facto, apoia-se a ideia de que o autismo e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (SOE) são variantes da mesma síndrome. Isto é, tanto o autismo como a perturbação global do desenvolvimento SOE apresentam o mesmo perfil de sintomas mas tende a ser menos grave e ser menos numeroso numa criança que apresente como diagnóstico uma perturbação global do desenvolvimento SOE (Siegel, 2008).

Para melhor uniformizar e instrumentalizar o diagnóstico, foram criadas escalas, critérios e questionários. Existem vários sistemas diagnósticos utilizados para a classificação do autismo sendo os mais comuns o DSM-IV-TR (1994), ou seja, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders of the American Psychiatric Association* e o ICD-10, *Internacional Classification of Disease*, assegurado pela Organização Mundial de Saúde, de 1994 (Mello, 2005; Pereira, 2006;

Pereira, 2008b; Siegel, 2008). A este respeito, Pereira (2006) refere que o DSM-IV-TR “adotou o termo Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento, a fim de traduzir a natureza global e abrangente da perturbação, dando ênfase aos aspetos desenvolvimentais” (p. 39).

De acordo com o DSM-IV-TR, o espectro do autismo abrange limitações ao nível das relações sociais da comunicação (verbal e não verbal) e da variedade de interesses e comportamentos. Nas Perturbações Globais do Desenvolvimento incluem-se a perturbação autista (autismo de Kanner, autismo infantil ou autismo clássico), a perturbação de Asperger, a perturbação de Rett, a perturbação desintegrada da segunda infância e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico) (Felici, 2005; Pereira, 2006; Pereira, 2008b).

1.6.1) Critérios Diagnóstico

Segundo Siegel (2008), em ambos os sistemas acima citados, para se diagnosticar uma perturbação autista, existem estritas correspondências entre os critérios de diagnóstico de autismo e tem que se verificar pelo menos um critério nas áreas abrangentes, ou seja, na interação social, na linguagem usada na comunicação social e no jogo simbólico ou imaginativo, com início antes dos três anos de idade. Por outras palavras, uma criança à qual seja diagnosticado autismo com base na DSM-IV-TR (Tabela 1) também o é segundo os critérios do ICD-10 (Tabela 2), e vice-versa. Observemos então as tabelas:

Para ser diagnosticada uma perturbação autista, tem de se verificar pelo menos um item da parte A, da B e da C, sendo que pelo menos seis itens, no total, têm de estar presentes. Os indivíduos que responderem positivamente a um menor número de critérios são diagnosticáveis como apresentando perturbação global do desenvolvimento SOE.

A. Défice qualitativo na interacção social:

1. acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tal como contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interacção social;
2. incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;
3. ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objectivos;
4. falta de reciprocidade social ou emocional.

B. Défices qualitativos na comunicação:

1. atraso, ou total ausência, de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhado de tentativas para compensar através de modos de comunicação alternativos, tal como gestos ou mímica);
 2. acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros, apesar de os sujeitos terem um discurso adequado;
 3. uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
 4. ausência de jogo realista espontâneo e variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento.
-

C. Padrões de comportamento, interesses ou actividades restritos, repetitivos e estereotipados:

1. preocupação absorvente com um ou mais padrões de interesse estereotipados e restritos, anómalos quer em intensidade ou em objectivos;
2. adesão aparentemente compulsiva a rotinas ou rituais específicos não funcionais;
3. maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir as mãos ou de dedos, rodar as mãos ou movimentos complexos de todo o corpo);
4. preocupação persistente com partes de objectivos.

Desenvolvimento anormal ou deficitário em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: (1) interacção social, (2) linguagem usada na comunicação social, ou (3) jogo simbólico ou imaginativo.

Tabela 1: DSM-IV - critérios de diagnóstico de perturbação autista e de perturbação global do desenvolvimento SOE
Fonte: American Psychiatric Association (1994, citado por Siegel, 2008, p. 33).

O ICD-10 é o mais recente manual de classificação internacional no que diz respeito ao diagnóstico do autismo:

A. Presença de desenvolvimento anormal ou de défices em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes da idade dos três anos (normalmente não se verifica um período anterior de desenvolvimento inequivocamente normal, mas, quando tal acontece, o período de normalidade não se estende para além dos três anos de idade):

1. linguagem receptiva ou expressiva, usada na comunicação;
2. desenvolvimento de vinculação e/ou de interacção social selectiva;
3. jogo funcional e/ou simbólico.

B. Défices qualitativos na interacção social:

1. incapacidade de usar de forma adequada o contacto ocular, as expressões faciais, a postura corporal e os gestos reguladores da interacção social;
2. incapacidade para desenvolver (de forma adequada à idade mental e apesar de amplas oportunidades) relações com os pares que envolvam a partilha de interesses, de actividades e de emoções;
3. raramente procura ou recorre a outras pessoas para receber conforto e afecto em momentos de tensão ou de angústia e/ou para oferecer conforto e afecto a outros, quando se mostram angustiados ou tristes;
4. ausência de partilha de prazer, em termos de satisfação pela felicidade de outras pessoas e/ou procura espontânea de partilhar o seu próprio prazer através do envolvimento com outros;
5. falta de reciprocidade social e emocional, revelada por uma deficiente resposta ou resposta desviante às emoções de outras pessoas; e/ou ausência de modulação do comportamento em resposta ao contexto social e/ou fraca integração de comportamentos sociais, emocionais e de comunicação.

C. Défices qualitativos na comunicação:

1. atraso, ou total ausência, de linguagem oral, não acompanhado por tentativas para compensar através do recurso a gestos ou a mímica, como formas alternativas de comunicação (frequentemente precedidos por ausência de balbucios com intenção de comunicar);
 2. incapacidade relativa para iniciar ou manter uma conversação (independentemente dos níveis de competência linguística do sujeito), não se verificando reciprocidade nem reacção à comunicação por parte de outras pessoas;
-

3. uso estereotipado e repetitivo da linguagem e/ou uso idiossincrático de palavras ou de expressões;
4. volume de voz, entoação, velocidade, ritmo e acentuação anormais;
5. ausência de jogo realista variado e espontâneo, ou (quando o sujeito é muito novo) de jogo social imitativo.

D. Padrões de comportamento, interesses e actividades restritas, repetitivos e estereotipados:

1. preocupação absorvente por padrões estereotipados e restritivos;
2. ligações específicas a objectos inusitados;
3. adesão, aparentemente compulsiva, a rotinas ou a rituais específicos e não funcionais;
4. maneirismos motores estereotipados e repetitivos que envolvem sacudir ou rodar as mãos/ os dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo;
5. preocupação de partes de objectos ou com elementos não funcionais de brinquedos (tal como o seu odor, a textura da sua superfície ou o ruído/vibração que geram);
6. agitação provocadas por pequenas mudanças triviais não funcionais do ambiente.

E. O quadro clínico não é atribuível a outras perturbações globais do desenvolvimento (síndrome de Asperger, síndrome de Rett, perturbação desintegrativa da segunda infância), nem a outra perturbação da linguagem receptiva associada a problemas sociais e emocionais específicos, a uma perturbação da vinculação reactiva, a deficiência mental à qual esteja associada uma perturbação emocional/ comportamental, ou a esquizofrenia de manifestação pouco usualmente precoce.

Tabela 2: Critérios de diagnóstico de autismo do ICD-10 Fonte: Organização Mundial de Saúde (1994, citado por Siegel, 2008, pp.34-35).

Como podemos verificar, nas duas tabelas acima apresentadas, que são instrumentos de avaliação que facilitam um conhecimento mais profundo da criança autista, as suas diferenças são pouco significativas.

1.6.2) Diagnóstico Diferencial

A heterogeneidade com que se apresentam os casos de espectro do autismo provoca problemas não só quanto aos critérios diagnósticos, mas também em estabelecer a fronteira entre esta perturbação e outras perturbações que partilham alguns sintomas, mas que não cumprem totalmente o conjunto de critérios diagnósticos. Para se realizar uma avaliação da criança deve-se analisar sintoma a sintoma a fim se decidir o tratamento mais adequado para ela (Siegel, 2008).

A perturbação do espectro de autismo pode assim diferenciar-se da síndrome de Asperger (SA), da Síndrome de Rett, da perturbação desintegrativa da segunda infância e da perturbação global do desenvolvimento SOE (Felici, 2010; Mello, 2005; Santos & Sousa, 2005; Siegel, 2008).

1.6.2.1) Síndrome de Asperger

Nesta síndrome, que é uma perturbação contínua que se manifesta ao longo da vida, os sintomas podem não aparecer tão precocemente como o autismo porque podem não apresentar atrasos na linguagem e quando adultos revelam-se autossuficientes.

Contrariamente ao que acontece na perturbação autista, na criança Asperger, por regra, não se observa uma deficiência mental, apesar de muitos indivíduos com SA apresentarem um baixo funcionamento intelectual (Pereira, 2006).

A criança com SA não evita o outro mas centra as suas necessidades em torno das suas próprias necessidades e dos seus interesses peculiares. Uma das mais notórias diferenças é que as crianças com SA apresentam normalmente um funcionamento intelectual bastante equilibrado entre os domínios verbal e não-verbal enquanto a criança com autismo tende a apresentar um QI superior no domínio não-verbal aos do domínio verbal (Felici, 2005; Siegel, 2008).

As crianças com SA por norma não transparecem que existe algo «diferente» nelas, como acontece na criança com autismo. As brincadeiras com os outros, nas crianças com SA, são tão difíceis como numa criança com autismo devido à não apreensão automática das competências necessárias para se ajustarem à diferença (Santos & Sousa, 2005; Siegel, 2008).

1.6.2.2) Síndrome de Rett

Esta síndrome, extremamente rara, é uma doença de evolução crónica e degenerativa, de etiologia desconhecida e que atinge crianças do sexo feminino. Até aos sete, oito meses o desenvolvimento da criança é normal mas posteriormente, normalmente a partir dos dois anos, evolui de forma a perder as aptidões anteriormente adquiridas. A linguagem, os movimentos manuais, o caminhar, são exemplo disso e normalmente desenvolvem a deficiência mental grave a profunda (Felici, 2005; Siegel, 2008). Quando a síndrome de Rett é diagnosticada, entre os dois e os cinco/seis anos, a criança pode corresponder a aspetos característicos do autismo, com um défice marcante no envolvimento social, que se atenua aquando da sua entrada para a escola que a torna mais sociável (Siegel, 2008).

1.6.2.3) Perturbação desintegrativa da segunda infância

Esta perturbação é caracterizada por um desenvolvimento normal nos primeiros cinco anos de vida. Após esta idade verificam-se perdas progressivas pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, nomeadamente da linguagem, da necessidade e prazer de estabelecer contacto social, é pobre no contacto ocular, perdas de outras formas de comunicação não-verbal, e.g. apontar, sem explicação aparente. Na perturbação desintegrativa da segunda infância é atribuído o mesmo tratamento que na criança com autismo, uma vez que ainda não foram atribuídas diferenças comportamentais claramente distintas entre ambas as situações (Siegel, 2008).

1.6.2.4) Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação

Esta perturbação pode ser entendida como uma forma mais moderada de autismo, contrariando o que se verifica no DSM-IV visto que esta perturbação não possui um número de critérios suficientes para pertencer ao conjunto das Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou Distúrbio da Personalidade, ainda que apresente compromisso nas áreas centrais (Santos & Sousa 2005; Siegel, 2008).

Síntese

Não são conhecidas as causas para o aparecimento do Autismo. Estas estão ainda por esclarecer. Contudo, é claro que não há uma só causa biológica mas que deve haver uma etiologia multifatorial. Na maior parte dos casos são considerados fatores hereditários com uma contribuição genética complexa e multidimensional que leva a uma vasta variação na expressão comportamental.

Não existe cura para o Autismo. Logo, o que se torna mais importante e reconhecido internacionalmente é o processo de intervenção o mais precocemente possível. Esta intervenção individual a cada indivíduo deve ser bem estruturada e bem adaptada às suas necessidades. Desta forma, um diagnóstico precoce que permita uma intervenção precoce é visto de forma positiva pelos pais, técnicos e pela escola.

CAPÍTULO II - A CRIANÇA E A MÚSICA

Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre a música em geral e não evidenciaremos a musicoterapia uma vez que esta última tem um enfoque terapêutico, área não abrangida por este trabalho de projeto.

1) O desenvolvimento musical da criança

Foi já no decorrer do Século XX, através de investigações efetuadas nomeadamente de Weinberger (1999), que se verificou que crianças de tenra idade percebem e respondem à música. Essas capacidades estariam adquiridas antes do nascimento, no útero materno (Sousa, 2003; Pocinho, 2007).

Estudos realizados por Starr et al. (1977, citado por Sousa, 2003), demonstraram que “só a partir dos seis meses e meio de gestação, é que o sistema cerebral de processamento das informações auditivas se encontra a funcionar bem” (p. 56). Por outras palavras, o feto ouve mais o batimento cardíaco, os sons do funcionamento interno e a voz da mãe (ritmo, ruídos e melodia).

As estruturas rítmicas e melódicas, perfeitamente apreendidas no útero materno, permitem inferir que o feto percebe e memoriza a música. Por outro lado, os sons externos também são ouvidos mas de forma distorcida devido ao facto dos mesmos atravessarem os tecidos maternos e o líquido amniótico que circunda o feto. Os sons bruscos, intensos e agudos provocam no feto movimentos de “susto” fazendo acelerar o seu batimento cardíaco (Sousa, 2003).

Se considerarmos o hábito e a condição como aprendizagens, pode-se aceitar que no terceiro trimestre da gestação, o feto já possui capacidades para adquirir, memorizar e organizar psicologicamente a informação (Sousa, 2003).

A este respeito Pocinho (2007) refere que o feto adquire as suas primeiras experiências auditivas uma vez que o som dominante do seu universo é o das batidas rítmicas do coração da mãe. Estes batimentos do coração materno ficam gravados no subconsciente, na memória do bebé de tal forma que ele ouve com clareza a partir do sexto mês de gravidez, movimentando-se ao ritmo da fala da mãe.

Havendo investigadores que neguem a teoria de que a personalidade começa a formar-se no útero, Pocinho (2007) refere-se que estudos recentes (Jorge, 1997)

provam que a consciência existe já no útero, entre o sétimo e o oitavo mês. O cérebro e o sistema nervoso do feto adquirem, pouco a pouco, maturidade e, gradualmente descobre respostas, não apenas no aspecto físico das sensações experimentadas pela mãe, mas também no aspecto emocional. (p.53)

Sousa (2003) refere alguns estudos (Statt, 1984; Hepper, 1991; La Fuente et al., 1997) segundo os quais, após o nascimento, o recém-nascido produz movimentos de “reconhecimento” das canções cantadas pela mãe ou das mais ouvidas por ela enquanto grávida e mostra maior

movimentação visual na procura de fontes sonora conhecidas e, semanas mais tarde, melhor coordenação visuo-manual e geral.

Teplov, em 1969, infere que aos quatro meses, a criança começa por imitar o canto, sem atender à altura ou aos tempos sonoros, canta ritmicamente sobre um único som, responde à música com movimentos repetitivos, por volta dos seis meses já começa a entender e a produzir sons, aos nove meses, o canto associa-se a tudo o que faz, realiza as suas primeiras expressões rítmico-musicais, por volta dos dez meses realiza os seus jogos de bater os pés e balanceia ao ser acompanhado por canções (Sousa, 2003).

Com doze meses, a criança, com o corpo, tente acompanhar ritmos, imita sons tais como do galo, do gato, do comboio entre outros. Neste este período etário, Moog (1979, citado por Sousa, 2003) salienta que os “ritmos existentes nas canções de embalar parecem ser os de maior facilidade para a criança (p. 60).

Sousa (2003), referindo-se a alguns autores (Gesell, 1940; Teplov, 1969), salienta que, com dois anos de idade, a criança gosta de imitar sons de objetos sonoros e de instrumentos musicais, canta versos soltos de canções, reconhece algumas melodias e gosta do ritmo, que a estimula a cantar.

Citando Sousa (2003), aos três anos, a criança é capaz de

formar uma imagem mental em relação aos sons dados por um instrumento (Zenatti, 1969); consegue reproduzir canções simples mas inteiras, ainda que fora de tom, é mais desinibida para cantar em grupo, gosta de experimentar instrumentos musicais, galopa, salta, caminha e corre, ao ritmo de uma música (Gesell, 1940); bate regularmente uma cadência balanceando a cabeça e o tronco, movimenta o corpo de forma espontânea, consegue uma boa sincronização motora marchando, na dança tenta procurar acompanhar a música mas ainda com alguma dificuldade e reproduz estruturas rítmicas simples (Fraisse, 1962). (p. 61)

Com os estudos efetuados por Rainbow (1981), sobre o desenvolvimento rítmico, e Ramsey (1983), sobre a perceção melódica, levam-nos a inferir que “ a criança de 3 anos responde vocalmente mais a ritmos do que a melodias, provavelmente porque as suas estruturas rítmicas já estarão maduras, enquanto a fala está em pleno desenvolvimento” (Sousa, 2003, p. 62).

Piaget (1975, citado por Sousa, 2003) refere que aos quatro anos, a criança “ainda não tem a noção consciente da simultaneidade sonora, compreende o termo mais rápido e mais lento mas confunde intensidade com velocidade, não reproduz os tempos de forma intelectual mas sim apenas por intuito” (p. 63). Também nesta idade, para alguns autores (Gesell, 1940; Souriau, 1962; Teplov, 1969; Abbadie, 1977, citados por Sousa, 2003) a criança gosta de

explorar objetos sonoros, consegue cantar algumas canções em grupo, identifica melodias simples, gosta de dramatizar canções simples, aumenta progressivamente o controlo da sua voz, ela gosta de cantar para os outros, o seu repertório de canções vai aumentando, consegue entoar canções, reconhece os sons de uma oitava, a sua tessitura vocal vai desde o Lá₂ ao Sol₃, ama a música, pode reconhecer e imitar canções. (p. 64)

Aos cinco anos, Souriau (1962, citado por Sousa, 2003) destaca a sensibilidade musical na criança, uma vez que “desenvolve-se e estabelece-se e canta a duas vozes” (p. 64). Também Gessell (1946, citado por Sousa, 2003) refere que a criança nesta faixa etária consegue cantar “

entoando melodias curtas e sincroniza os movimentos dos pés com os das mãos com o ritmo de uma música. Brinca, salta e dança ritmicamente ao som da música” (p. 64).

Moog (1979, citado por Sousa, 2003) considera que os “instrumentos musicais simples (maracas, tamborins, guizeira, etc.) são de maior facilidade de execução rítmica para esta faixa etária do que os instrumentos melódicos (xilofones, jogos de sinos) ” (p. 65).

Aos seis anos, a criança coordena o tempo e relaciona-o com outro de forma consciente, reproduz melodias simples, já mantém as frases longas de algumas canções, sem respiração intermédia, a sua voz vai do lá₂ ao dó₃. Também já possui um elevado nível de percepção rítmica e apresenta uma boa discriminação de sons em experiências com a ausência do elemento temporal (Sousa, 2003).

Citando Sousa (2003), aos sete anos, a criança gosta

muito os instrumentos de percussão e interessa-se pelo ensino da música (Gesell, 1946); canta canções com frases longas e começa a estabilizar quanto aos tempos rítmicos (Abbadie, 1977); segue os batimentos de um metrónomo (Fraisse, 1962); reconhece um esquema tonal simples, nas obras polifónicas apreende melhor os agudos que os graves (Zenatti, 1969); e, através da sua imaginação musical, a criança gosta de interpretar em termos visuais e dramáticos as composições que entende (Francès, 1956). (pp.65-66)

Referindo Sousa (2003), aos oito anos, a criança é

capaz de associar durações (Piaget, 1975); gosta de tocar em duo, de fazer criações musicais e de ter assistência enquanto toca (Gesell, 1946); adquire a sua noção individual do tempo (Fraisse, 1967); apercebe-se melhor das variações de modo e das variações de tonalidade (Zenatti, 1969). (p.66)

De acordo com Gessell (1946, citado por Sousa, 2003), a criança aos nove anos “ aplica-se muito à prática musical. (...) Começa a interessar-se por compositores e pela música convencional” (p. 66). Também esta idade, segundo Zenatti (1969, citado por Sousa, 2003) é “marcada por uma grande mobilidade da actividade perceptiva. A exploração polifónica revela-se mais precisa. As variações de tempo são acessíveis à maioria das crianças desta idade” (p. 66).

A criança aos dez anos torna-se mais sensível à melodia e às estruturas musicais, discrimina a cadência e a meia cadência, na polifonia tem maior percepção do tema, dos graves e dos agudos (Sousa, 2003).

Já Fraisse (1967, citado por Sousa, 2003) realça que aos doze anos, a criança “reproduz estruturas rítmicas de sete a oito elementos” (p. 67).

2) Os efeitos da Música

A música alcança a criança em todas as esferas do seu desenvolvimento, isto é, tem efeitos ao nível físico, afetivo, intelectual e sociais, sempre muito benéficos (Sousa, 2003; Pocinho, 2007; Vaillancourt, 2009).

2.1) O Plano Físico

No plano físico, as investigações a nível mundial demonstram que a música influencia favoravelmente o crescimento tanto no reino vegetal como no reino animal.

Outros estudos demonstraram que a música influencia o nosso metabolismo atuando sobre a respiração, o ritmo cardíaco e a pressão arterial. A música tem o efeito de estimular a produção de endorfinas (hormonas naturais que contribuem para a diminuição da dor e auxiliam ainda a controlar a resposta à tensão e melhoram a disposição da pessoa).

Ao ouvir uma música agradável, a pessoa aumenta a produção de endorfinas que está ligada à sensação de prazer neutralizando os efeitos de tensão ou stress. Este fenómeno é uma mais-valia quando se aplica em crianças que vivem em situação de stress ou que têm problemas de saúde (Vaillancourt, 2009).

Observamos facilmente esse efeito nas crianças quando ouvem uma música dinâmica ou como se tranquilizam ao ouvirem uma música suave. As crianças reagem espontaneamente ao ritmo da mesma.

Na criança tudo passa pelo corpo. É uma forma de se conhecer a si mesma e conhecer o mundo. A música é ritmo e a criança reage com toda a naturalidade. O ritmo é também um dos fundamentos da linguagem falada/discurso e citando Villancourt (2009) “ sem ritmo não há música nem linguagem falada” (p. 34).

O ritmo é vida. Basta pensarmos no ritmo cardíaco, no ritmo respiratório, no movimento da marcha, etc. O corpo converte-se em instrumento musical quando se ensina à criança a fazer percussões corporais, ou seja, bater palmas, bater com os pés no chão, bater nos joelhos, fazer “clics” com os dedos. Estes jogos corporais como os jogos de vocalização, de imitação e de criação de sons contribuem a desenvolver a lateralidade, a distinguir a esquerda da direita, a reconhecer o ritmo interior, o esquema corporal, a concentração.

A canção constitui um meio facilitador e divertido de memorizar as partes do corpo e representá-las no espaço com o movimento. Basta acompanhar o som com o gesto.

O ritmo leva a criança a dominar os seus movimentos, os seus passos e gestos. A utilização dos movimentos musicais lentos, moderados ou rápidos associa-se à flexibilidade da criança. A música vai variando conforme o ritmo, a intensidade, a duração, a altura, etc.

A criança ao acompanhar o ritmo de uma marcha tocando um tambor, ajuda a coordenar os movimentos e a regularizar o seu ritmo. O Método Dalcroze de educação musical trabalha também o movimento. Também no método Orff esta situação adapta-se ao desenvolvimento psicomotor e intelectual da criança. Os movimentos simples ajudam a criança a orientar-se no espaço ou a integrar conceitos matemáticos. Por exemplo ao pedir-se a uma criança que forme um quadrado, círculo ou triângulo, ela pode caminhar ao compasso de uma música em compasso binário ou ternário (Sousa, 2003; Villancourt, 2009).

Uma outra forma de desenvolver o ritmo consiste em pedir a uma criança, em fila “indiana” com os seus pares, que bata um ritmo nas costas do menino à sua frente; este deve transmitir a mensagem rítmica ao seguinte e assim sucessivamente.

A música é também uma representação física do fenómeno de tensão e relaxamento. A música ocidental, que tem por base o sistema tonal, apresenta movimentos de tensão/ distensão criados pelos elementos musicais. O ritmo acelera, a melodia eleva-se em movimentos ascendentes, o volume amplifica-se em crescendo, o número de instrumentos da orquestra aumenta, uma nota mantém-se, um acorde mais complexo e tudo cria uma tensão que se desenvolve até ao máximo até que essa tensão cai e atinge uma resolução que transmite uma sensação de relaxamento. Estes ciclos repetem-se continuamente nas peças musicais (Toro, 2000; Vaillancourt, 2009).

O corpo, que também vive de tenções, necessita de momentos para recuperar o relaxamento; constata-se especialmente nos batimentos cardíacos e na respiração.

2.2) O Plano Afetivo

Investigadores internacionais famosos tais como Isabelle Peretz, da Universidade de Montreal e Robert Zatorre, da Universidade de McGill (Canadá) têm realizado investigações muito interessantes no campo da música e da neuropsicologia. Vários artigos têm sido publicados por estes investigadores sobre o efeito da música nos planos neurológicos, psicológicos e afetivo (Vaillancourt, 2009)

Segundo Taylor (1997, citado por Vaillancourt, 2009), a música começa a

atuar sobre o tálamo, que transmite as sensações e os sentimentos ao hipotálamo e ao sistema límbico, onde se encontra o centro das emoções. Na evolução do cérebro humano, o sistema límbico constitui uma parte muito antiga; uma das suas funções consiste em traduzir as estimulações exteriores, ou seja as emoções. (p. 38)

Também aqui se segrega as endorfinas, ácidos responsáveis pelo sentimento, bem-estar e de prazer que acalmam a dor.

A música segue este caminho, do sentido e da emoção. Por este facto, o indivíduo emociona-se e se diz que a música é a “linguagem das emoções”.

Sem dúvida, a música procura emoções. De uma forma geral, é sabido que os efeitos psicológicos ou emocionais são difíceis de medir, em comparação com os estados fisiológicos ou intelectuais, porque muitas vezes são muito pessoais, associando-se com facilidade a música a uma recordação.

Não estamos divididos em corpo físico, mental e social. Somos sim um conjunto integrado e todos os aspetos da nossa personalidade estão em interação constante.

No mundo ocidental, a música tonal faz-nos ter algumas expectativas visto ser mais frequente que os sentimentos de alegria e felicidade correspondam ao modo maior e os sentimentos de tristeza ao modo menor.

Muitas vezes a música está interligada ao mundo infantil. Desde o seu nascimento, ou até antes, a criança gosta da música cantada pela sua mãe. Posteriormente, o seu ouvido vincula-se ao mundo exterior quando ouve peças musicais e canções infantis. Por esta razão muitas vezes a música conserva a componente afetiva; nos adultos, recorda-se um rosto, uma emoção, etc. (Sousa, 2003; Pocinho, 2007).

Para o seu desenvolvimento afetivo, é muito importante cantar para a criança canções personalizadas. Cada cultura possui um repertório tradicional de canções de embalar destinadas à primeira infância e que tranquilizam a criança para dormir que se caracterizam por repetições de palavras, onomatopeias, etc. Este cantar “parental” é dirigido ao bebé muitas vezes utilizando uma voz mais aguda, com mais variações de altura, cadências mais lentas, enunciados mais curtos e pausas mais longas, como também uma maior qualidade emocional vocal (Vaillancourt, 2009).

Os pais não devem assustar-se com a precisão da voz quando cantam uma melodia uma vez que a criança interessa-se mais pela intenção que se pretende transmitir. Na voz cantada, a criança sente ternura, afeto e amor, provocando nela uma sensação de segurança (Sousa, 2003; Pocinho, 2007).

Quando a criança cresce, aprenderá a utilizar ou a escutar a música para expressar as suas emoções. O exemplo mais surpreendente situa-se “ na adolescência, em que a música é a confidente número um visto todos os estados de ânimo estão por ela abrangidos” (Vaillancourt, 2009, p. 41).

É importante oferecer música à criança para que se possa expressar e comunicar com os outros. Muitas vezes a música é a chave que abre a porta da comunicação verbal, ajudando-a a compreender e a articular melhor as palavras.

2.3) O Plano Cognitivo

Quando o cérebro está submetido à música, todo ele está atento. Isto porque o som penetra em primeiro lugar através do pavilhão da orelha, seguindo pelo ouvido interno, segue até à cóclea que o transmite aos nervos auditivos que terminam nas áreas temporais do córtex.

A criança desenvolve a sua capacidade de concentração quando ouve música através da variação das peças, do tempo da audição da mesma prestando atenção a certas passagens ou a determinadas sonoridades.

Sabendo que a música “viaja” no cérebro, é importante servirmo-nos dela para desenvolver as capacidades intelectuais. A música estimula as zonas do cérebro que são responsáveis pelas diversas tarefas, como a memorização, a atenção, a aprendizagem da linguagem e a coordenação psicomotora. Há que estabelecer um paralelismo entre a música e o sistema neurológico multidimensional, porque ambos interagem e implicam na seleção de diversos elementos para chegar a um resultado final (Sousa, 2003; Vaillancourt, 2009).

2.4) O Plano Social

Desde sempre e em todas as sociedades, a música faz parte dos ritos que celebram o nascimento, o matrimónio, a morte, entre outros. Ela reúne e une as pessoas numa ação comum, a de ouvir música ou a de interpretá-la, reforçando os vínculos de um grupo. A música é assim um fenómeno cultural (Sousa, 2003).

Quando se diz que a música é universal é porque tem a capacidade de reunir pessoas que vêm de todos os horizontes, de várias origens, que falam línguas diferentes.

A música identifica-se nos grupos, particularmente nos adolescentes. É pois sabido que nesta faixa etária os vários estilos musicais permitem encontros das pessoas o que os torna adeptos de grupos musicais.

Por outro lado, também sabemos que quando uma pessoa se desloca para um outro país que não o seu tendo como barreira a língua, muitas vezes a única forma de comunicar com o outro é através da música (Vaillancourt, 2009).

CAPÍTULO III - MÚSICA E AUTISMO

1) A Música e a Criança Autista

Nos autistas, observam-se com frequência problemas de linguagem. Atividades que sugiram o canto ajudá-los-ão a melhorar a linguagem, melhorando os problemas de ecolália, isto é, tendência espontânea a repetir sistematicamente o fim das expressões do interlocutor, a entoação e de ausência completa de verbalização. As palavras das canções não têm que ser importantes para o uso quotidiano, mas o facto de serem introduzidas representam um grande passo para a aprendizagem de uma criança autista. Staum (1997, citado por Vaillancourt, 2009) refere que “ quando um aluno esquece as palavras que aprendeu (...), o professor poderá recordá-las fazendo-o ouvir a canção” (p. 116).

Quase todas as experiências de canto podem ajudar os autistas se as canções forem claras e lentas.

As aulas de Educação Musical permitem também que a criança autista descubra o seu corpo e o espaço que o rodeia. O seu corpo, através de batimentos corporais, interioriza o conceito de ritmo e de instrumentos musicais. Deve-se começar com atividades simples e, com a sua continuidade, usar músicas e cadências diferentes a fim de evitar modelos repetitivos. Atividades relacionadas com a dança e com o movimento corporal são também importantes a fim de desenvolverem um melhor contacto visual e uma maior consciência de contacto físico. Quando dançam ou se movimentam corporalmente com músicas diferentes, cada um aprende a familiarizar-se com a mudança e com a sincronização (Gainza, 1996; Vaillancourt, 2009).

Assim, para Vaillancourt (2009), muitas são as razões que fazem da música uma ferramenta interessante para os autistas porque a música:

- Cativa e mantém a atenção; Estimula e utiliza várias regiões cerebrais;
- Estrutura o tempo de forma clara e fácil de compreender;
- Cria um contexto social seguro e estruturado para a comunicação verbal e não-verbal;
- Estimula o movimento;
- Facilita a interacção e favorece a expressão de si mesmo;
- Grava-se na sua memória e nas emoções;
- Favorece frequentemente o progresso porque se encontra com crianças com níveis de habilidades diferentes, capazes todas elas de participarem num mesmo contexto;
- Proporciona, num contexto agradável, conhecimentos de novas aprendizagens. (p. 117)

1.1) A Comunicação Não - Verbal

Segundo Vaillancourt (2009), a música oferece “duas modalidades de comunicação: a modalidade não - verbal e a pré - verbal” (p. 26).

Como modalidade não-verbal de comunicação, a música é a linguagem do sentimento, a intuição e a afetividade. Combina-se naturalmente com o mundo da criança porque o mantém no seu mundo sensorial, motor e intelectual e porque se adapta a ele.

A comunicação não - verbal (linguagem corporal, expressão facial, entoação da voz) é mais eficaz que a comunicação verbal. A este respeito, Siegel (2008) realça o facto da linguagem não-verbal não ser tão rica quanto à linguagem oral, em termos de conteúdos que transmitem. No entanto, a linguagem não-verbal “ é um meio bastante rico de transmitir reacções a coisas que acontecem à criança e sentimentos que esta quer que os outros saibam que está a ter” (Siegel, 2008, p. 63).

Na música, em primeiro lugar, deve-se estimular a audição na criança. A música é uma linguagem cheia de nuances que, muitas vezes, expressa o que as palavras não podem dizer. Assim, uma canção ou uma peça instrumental pode representar, com bastante exatidão, o que sentimos ou o que gostaríamos de dizer. A música transcende e expressa mais do que as palavras. Para crianças que não desenvolvem a linguagem ou que não encontram as palavras para dizer o que sente, uma melodia, uma improvisação ou uma canção cumpre muitas vezes esse papel.

De acordo com Vaillancourt (2009) às vezes, uma criança

canta uma e outra vez as canções que conhece para comunicar mensagens, estados de ânimo impossíveis de expressar com palavras. Independentemente de a música ser uma linguagem complexa (melodia, ritmo, harmonia, instrumentos, tonalidades, modos, (...), a criança não necessita de dominar todos os elementos musicais para expressar o que sente. (p.27)

1.2) A Comunicação Pré - Verbal

Como modalidade pré-verbal de comunicação, a música e os sons que a compõem servem principalmente para comunicar desde o início, em benefício da sobrevivência da raça humana e da coletividade. Os povos antigos comunicavam-se entre si através dos sons de tambores ou da voz, com a finalidade de avisar os perigos ou, simplesmente para enviar mensagens.

Todos os bebés do mundo balbuciam e vocalizam antes de se expressarem na sua linguagem materna. É uma etapa necessária para a aquisição da linguagem. De alguma maneira, é o seu mundo pré-verbal e musical.

De acordo com Despins (2003), antes de falar, a criança deve

sintonizar-se, isto é, seleccionar os sons próprios da sua língua e, simultaneamente, sincronizar, ou seja, eliminar os timbres que não são compatíveis com a sua língua materna. É o que ocorre quando vocaliza, quando balbucia; selecciona e elimina ambos, num ambiente de jogo gerado pela voz em que está imerso. Começa a combinar gradualmente em sequência as vogais (frequências baixas) com as consoantes

(frequências altas). O conjunto converte-se em sílaba antes de transformar-se em linguagem corrente. (p. 195)

A investigação sobre o cérebro demonstra-nos que a linguagem se desenvolve principalmente nas áreas do hemisfério esquerdo. A música, por sua vez, põe em jogo os dois hemisférios, porque apresenta tantos aspetos analíticos como globais. Encontramos especificidades relacionadas com a música no hemisfério direito, mas existe uma inter-relação essencial entre os dois hemisférios para que se possa analisar a informação de forma suficiente (Sousa, 2003, Vaillancourt, 2009).

A música oferece um apoio inestimável para aprender uma língua, porque precede a língua falada, existe antes das palavras. A linguagem musical, onde podemos incluir os primeiros sons, as entoações, as nuances e as vocalizações da criança, aparece muito antes da linguagem verbal, quando a criança comunica com o meio ambiente, com os seus progenitores, entre outros.

A música prepara a criança para receber as componentes básicas da linguagem: o ritmo e a entoação. As consoantes, as vogais e as palavras apoiam-se naturalmente nesta estrutura musical já estabelecida. Segundo Vaillancourt (2009), os “investigadores da neuropsicologia da música tendem a afirmar que a música é uma linguagem inata, que as suas estruturas estão presentes antes do nascimento” (p. 29).

Se colocarmos em paralelo a música e a palavra, chegamos às semelhanças apresentadas pelo quadro seguinte:

MÚSICA	PALAVRA
Melodia: Frase Modulação Acentuação Cadências	Frase Entoação Acentos tónicos Fim de frase
Ritmo/ Tempo: lento/rápido	Cadência
Registo: baixo/ tenor Contralto/ Soprano Criança: Soprano/ canto de criança	Registo: voz grave/ aguda
Silêncio/Pausa	Silêncio/Pausa
Volume/ Dinâmica: Suave/ forte	Voz suave/ média/forte

Quadro 1: Semelhanças entre a música e a palavra (Fonte: Vaillancourt, 2009, p.29)

As canções infantis e as rimas contribuem para o desenvolvimento da linguagem e fazem parte dos métodos de aprendizagem. A sua estrutura rítmica sustenta a palavra. As crianças também desenvolvem o sentido de ritmo. Podemos servir-nos de canções tradicionais e mudar as palavras para que as crianças adquiram novo vocabulário.

A música oferece à criança uma panóplia de situações para entrar em contacto com os outros independentemente da sua idade, do seu desenvolvimento, das dificuldades de linguagem, das expressões, da língua materna, entre outras situações.

2) Contributo de Frances Wolf

Pedagoga e atualmente musicoterapeuta, Frances Wolf teve as suas primeiras experiências musicais através de atividades corais com crianças cegas. Mas a mais rica experiência neste campo foi, sem dúvida, o trabalho realizado com crianças autistas. A este respeito Wolf e Alemany (1988, citado por Tillería, 2010) referem que o autismo precoce é “uma das deficiências mais difíceis de se tratar mas o trabalho com essas crianças é extremamente interessante, não concordando com os médicos e terapeutas que afirmam que o autismo é irreversível” (p. 189).

A atividade musical de Frances Wolf inclui também crianças com deficiência mental. A este propósito, Wolf e Alemany (1998, citado por Tillería, 2010) referem que

as crianças com deficiência mental demonstram um bom sentido rítmico, devendo-se começar por aí. Os instrumentos de percussão dão-lhes um grande prazer. Começam-se com eles. Mais tarde acompanhamo-los (a professora e os alunos do grupo mais avançado) com as placas ou o canto. Continuamos a convidá-los a cantar palavras, começando pelos nomes de cada um; depois cantamos frases curtas. Pouco a pouco chegamos a cantar canções simples. (p. 190)

É importante que nas escolas os alunos com deficiência manipulem, explorem e executem, dentro das suas limitações, os mais diversos instrumentos sejam eles de cordas, sopro ou de percussão. As aulas de Educação Musical não devem transformar-se em repetições comuns e aborrecidas de repertório pobre.

A partir das variadíssimas formas de realização, a Educação Musical caracteriza-se por um fazer constante, mas um fazer também pela perceção, pela exploração do som e seus conceitos (timbre, altura, duração, intensidade, etc.), a fim de os alunos poderem manuseá-los, “brincando e jogando”, construir instrumentos musicais para formar pequenas orquestra na sala de aula, para realizarem trabalhos coletivos e/ou individuais reforçando deste forma a criatividade. A procura e a aplicação dos elementos da música (timbre, ritmo, melodia, harmonia, textura, forma, etc.), ou seja, a exploração constantemente de cada um dos conceitos musicais devem ser realizadas sem se deixar de jogar. Wolf (1989, citado por Tillería, 2010), a este propósito, refere que “a vida das pessoas com deficiência, de uma forma geral, é monótona, tão triste que pode ser modificada radicalmente através da música visto estimular a mente e ativar o corpo” (p. 190).

Frances Wolf é adepta que estas crianças devam cantar sempre mesmo que as suas vozes não sejam boas visto o canto poder ajudar a solucionar problemas de articulação ou de fonação. O canto permite a aquisição de novas palavras e favorece uma melhoria no caso de crianças com problemas de pronúncia (Tillería, 2010).

O canto na escola converte-se, muitas vezes, no único canal possível de expressão destas crianças. A este respeito Alvin (1965, citado por Tillería, 2010) menciona que a criança quando canta tem “cada vez mais consciência do seu instrumento natural, que é a voz, do processo de respiração, da entoação e articulação, da memória dos sons e das palavras” (p. 191).

Uma criança que tem a possibilidade de cantar ou expressar-se através de sons articulados com a própria voz ou através de um instrumento musical, por mais primitivo que seja, é uma criança que está predisposta para a construção de novos saberes uma vez que combina a

percepção auditiva, táctil e visual. Miles (1990, citado por Tillería, 2010) afirma que as canções de ação “são úteis para os alunos que começam a falar. Trata-se de canções sobre as quais as crianças fazem gestos com as mãos de acordo com a letra das canções. Aprendem a imitar a acção e a imitar as palavras” (p. 191).

Para Wolf (1969, citado por Tillería, 2010) a prática musical consiste “em escutar, mover-se, cantar, tocar e criar sendo a audição a base de tudo. À medida que a criança melhora a sua prática musical, irá afinando possivelmente a sua percepção dos detalhes da música” (p. 191).

Mas, por outro lado, nunca nos devemos esquecer que as crianças com deficiências são sensíveis à natureza e à qualidade dos sons que ouvem. Também a qualidade da voz falada pelo professor pode produzir um efeito adverso numa criança deste tipo.

CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

1) As Artes e a Educação Musical

As artes atravessam as vidas das pessoas de tal forma que são indispensáveis no desenvolvimento pessoal, social e cultural de cada um de nós, em geral, e no aluno, em particular. Elas são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida visto contribuírem para a construção da identidade pessoal e social, permitem o entendimento das tradições e de outras culturas e expressam a identidade nacional.

O modo como e no que se pensa e a produção desse mesmo pensamento é refletido nas artes, segundo o Ministério da Educação (2001b). Para o Ministério da Educação (2001b), a Educação Artística no ensino básico desenvolve-se, maioritariamente, através de “quatro grandes áreas artísticas presentes ao longo dos três ciclos do Ensino Básico: - Expressão Plástica e Educação Visual; - Expressão e Educação Musical; - Expressão Dramática/ Teatro; - Expressão Físico-motora/ Dança” (p. 149).

No 1º ciclo a Educação Musical é integrada nas quatro áreas do ensino artístico, pelo professor titular, podendo este ser coadjuvado por um professor especialista.

No 2º ciclo a área da Educação Musical é mais aprofundada uma vez que se torna uma disciplina específica do ensino artístico.

No 3º ciclo, num leque de escolhas oferecido por cada escola ao aluno, a Educação Musical surge como disciplina opcional.

Para o Ministério da Educação (2001b), a Educação Musical, parte integrante do currículo do ensino básico, contribui para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, porque:

- Constitui parte significativa do património cultural da humanidade;
 - Promove o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em ação capacidades afetivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interacção de múltiplas inteligências;
 - Mobiliza, através da prática, todos os saberes que um indivíduo detém num determinado momento, ajuda-o a desenvolver novos saberes e confere novos significados aos seus conhecimentos;
- Permite afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma mais-valia para a sociedade;

- Facilita a comunicação entre culturas diferentes e promove a aproximação entre as pessoas e os povos;
- Usa como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que ele organiza de forma criativa;
- Proporciona ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interacção com o mundo;
- É um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capaz de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua auto-estima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e consequente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade;
- Constitui um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos;
- Facilita as interacções sociais e culturais constituindo-se como recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de culturas diversas;
- Desempenha um papel facilitador no desenvolvimento/ integração de pessoas com necessidades educativas especiais;
- Implica uma constante procura de atualização, gerando nos indivíduos a necessidade permanente de formação ao longo da vida. (p. 150)

O aluno ao longo da sua educação básica deve ter, deste modo, a oportunidade de vivenciar aprendizagens diversas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social.

Dever-se-á assim promover práticas de investigação, participação em realizações artísticas, diferentes oportunidades de trabalho com tecnologias de informação e comunicação, contacto com espetáculos de natureza e orientações estéticas diversificadas, práticas interdisciplinares, contacto com diferentes tipos de culturas artísticas, conhecimento do património artístico nacional, intercâmbios escolares e exploração de diferentes formas e técnicas de criação e comunicação artística.

Se a literacia em artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas, no ensino da música implica a aquisição de competências específicas e o uso de sinais e símbolos particulares, de modo a perceber-se e converter mensagens e significados. Pressupõe também o entendimento de uma obra de arte no seu contexto social e cultural o que implica competências transversais na educação artística, nomeadamente a apropriação das linguagens elementares das artes, o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, o desenvolvimento da criatividade e a compreensão das artes no contexto (Ministério da Educação, 2001b).

O Ministério da Educação (2001b) indica que o desenvolvimento destas quatro competências nucleares visa as seguintes competências específicas, a saber: 1) Apropriação das linguagens elementares das artes: adquirir e identificar conceitos em repertório musical, aplicar conhecimentos, vocabulário, descodificar diferentes linguagens, Identificar técnicas e instrumentos e ser capaz de os aplicar e compreender o fenómeno artístico; 2) Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação: aplicar as linguagens e códigos de comunicação, interagir com os outros, ser capaz de se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros, numa atitude de construção de consensos como forma de aprendizagem em comum e cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, desenvolver a

motricidade, utilizar as tecnologias de informação e comunicação na prática artística, gerir materiais e equipamentos coletivos; 3) Desenvolvimento da criatividade: valorizar a expressão espontânea, selecionar a informação, procurar soluções originais, alternativas para os problemas, inventar simbologias, participar em momentos de improvisação no processo de criação artística; 4) Compreensão das artes no contexto: perceber o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia-a-dia das pessoas, identificar e comparar a arte e forma de expressão, desenvolver projetos de pesquisa em artes, vivenciar acontecimentos artísticos em contacto direto.

Estas competências são desenvolvidas de forma progressiva num aprofundamento constante dos conteúdos próprios de cada área artística.

Atendendo ao nível de desenvolvimento dos alunos, as competências artístico-musicais desenvolvem-se através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, criação e de reflexão.

No domínio do desenvolvimento efetivo da literacia musical estão patentes as competências específicas em nove grandes dimensões (Ministério da Educação, 2001b):

Desenvolvimento do pensamento e imaginação musical, isto é, a capacidade de imaginar e relacionar sons;
Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas;
Composição, orquestração e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais;
Compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificidades dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral;
Apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais;
Compreensão e criação de diferentes tipos de espectáculos musicais em interação com outras formas artísticas;
Conhecimento e valorização do património *artístico*-musical nacional e internacional;
Valorização de diferentes tipos de ideias e de produção musical de acordo com a ética do direito autoral e o respeito pelas identidades socioculturais;
Reconhecimento do papel dos artistas como pensadores e criadores que, com os seus olhares, contribuíram e contribuem para a compreensão de diferentes aspetos da vida quotidiana e da história social e cultural. (p. 165)

As dimensões supracitadas, consubstanciam um leque vasto de experiências no que concerne à música e à sua relação pedagógica, sendo que são resultado de vivências em termos artísticos e estéticos de várias épocas, tipologias e sectores culturais ligados à música do passado e do presente, visando “potenciar através de práticas artísticas a compreensão e as interpelações entra a música na escola, na sala de aula e as músicas presentes nos quotidianos dos alunos e das comunidades” (Ministério da Educação, 2001b, p. 165).

2) A Educação Musical nos três ciclos do Ensino Básico

No ensino básico, as disciplinas relacionadas com a música atravessam os níveis de ensino com as seguintes designações: *Expressão e Educação Musical* no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), *Educação Musical* no 2º e 3º CEB.

No 1º CEB, e de acordo com o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, a Expressão e Educação Musical faz parte da área curricular disciplinar e, como área de curricular não disciplinar, pode ser uma das atividades de enriquecimento, como atividade facultativa.

É a partir do 2º CEB que se leciona a Educação Musical nas suas mais variadas vertentes uma vez que esta se encontra contemplada com uma carga horária específica.

No 3º Ciclo, de acordo com o Ministério de Educação (2001b), é “introduzida outra área artística opcional, de carácter obrigatório, de acordo com a oferta da escola (Educação Musical, Oficina de Teatro, Dança ou outra) ” (p. 149). Ainda sobre este assunto, o mesmo Decreto-Lei (2001), no Anexo III - 3º ciclo refere na alínea (b) que “ A escola deve oferecer outras disciplinas da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.) ” (p. 265) e refere ainda, na alínea (c) que “Nos 7.º e 8.º anos os alunos têm *i*) Educação Visual ao longo do ano letivo e *ii*), numa organização equitativa ao longo de cada ano, uma outra disciplina da área da Educação Artística e Educação Tecnológica” (p. 265).

3) Organizadores de Aprendizagens

Os quatro grandes organizadores, trabalhados de uma forma dependente uns dos outros, para o ensino da música, ao longo dos três ciclos do ensino básico são, segundo o Ministério da Educação (2001b), a “ Interpretação e comunicação, a criação e experimentação, a percepção sonora e musical e as culturas musicais nos contextos” (p. 170).

Na Interpretação e Comunicação o aluno desenvolve a musicalidade e o controlo técnico-artístico através do estudo e da apresentação individual e em grupo de diferentes interpretações tais como o canto, a utilização de técnicas e práticas musicais apropriadas e contextualizadas, o contacto com diferentes instrumentos musicais, acústicos e eletrónicos, a criação, utilização e apropriação de formas diferentes de notação musical, o ensaio, a apresentação e direção de peças musicais, a exploração de diferentes técnicas e tecnologias que podem contribuir para a interpretação e comunicação artístico-musical, a elaboração de gravações áudio e vídeo das interpretações realizadas e reflexão sobre as interpretações realizadas (Ministério da Educação, 2001b).

A criação e experimentação permitem ao aluno explorar, compor, arranjar, improvisar e experienciar materiais sonoros e musicais com estilos, géneros, formas e tecnologias diferenciadas. Utilizando a audição, a imaginação, os conceitos e os recursos estruturais, o aluno desenvolve o pensamento musical e a prática artística. Adquire também conhecimentos e saberes próprios de diferentes técnicas vocais e instrumentais, de diferentes estéticas e culturas musicais, para a criação sonora e musical, bem como códigos e formas diferenciadas de representação gráfica de sons. Manipula materiais para funções comunicacionais e estéticas

específicas, apropria-se de diferentes técnicas de produção e captação sonora, utiliza diferentes tipos de *software* musical, sequencialização Midi, recursos da internet e faz gravações áudio e vídeo de trabalhos realizados (Ministério da Educação, 2001b).

No âmbito da percepção sonora e musical o aluno pode ouvir, analisar, descrever, compreender e avaliar os diferentes códigos e convenções que constituem o vocabulário musical de várias culturas, através da audição, do movimento e da prática vocal e instrumental através da discriminação e sensibilidade auditiva, de diferentes formas e símbolos de notação gráfica, da utilização de termos e vocabulário adequado de acordo com as tradições musicais do passado e do presente, da investigação e utilização de fontes sonoras convencionais e não convencionais, eletrónicas e outras, da transcrição de melodias, ritmos e harmonias, da avaliação e comparação de obras musicais diversificadas e da selecção musical com determinadas características para eventos específicos (Ministério da Educação, 2001b).

As culturas musicais nos contextos possibilitam que o aluno desenvolva a compreensão da música como construção social e cultura. O aluno desenvolve competências tais como partilhar músicas do seu quotidiano e da sua comunidade, reconhecer a contribuição das culturas musicais nas sociedades contemporâneas, contextualizar o fenómeno musical e compreender as relações entre a música e as outras artes e áreas do conhecimento (Ministério da Educação, 2001b).

No entanto, as aprendizagens conducentes à construção de qualquer competência devem basear-se em ações provenientes dos três grandes domínios da prática musical - Composição, Audição e Interpretação.

Audição significa a escuta musical ativa e participante, sendo a compreensão estética uma parte integrante dessa experiência. Envolve um significado extrínseco que se relaciona com os diferentes parâmetros do som e elementos da música e a capacidade de os analisar e um significado intrínseco que apela para as respostas emotivas e estéticas. O desenvolvimento da memória auditiva é uma mais-valia essencial para que o envolvimento do aluno com a música atinja níveis positivos, com vista ao alcance das competências musicais essenciais.

A Interpretação caracteriza-se pela execução de qualquer obra musical, num processo interativo em que a escuta de si e do outro é um elemento fundamental. Esta área está também intimamente associada ao desenvolvimento da motricidade. Ao dominar os códigos de representação musical, o aluno, pouco a pouco, aperceber-se-á que a interpretação é algo de sensorial, intuitivo e unicamente seu.

Composição é toda a forma de invenção musical, incluindo a improvisação como uma maneira de compor não ligada à escrita. O que está em causa é a construção da obra musical através de processos de associação e seleção de sons, os quais envolvem a intencionalidade. O seu valor educativo encontra-se muito mais no tipo de relação que o aluno vai estabelecendo com a música, do que na suposta formação de futuros compositores e toda a carga geralmente inerente a este termo. Dentro desta área inserimos também os processos de notação, visto estarem intimamente ligados.

4) Orientações Curriculares e Programas

As atuais orientações curriculares no âmbito da música centram-se na pessoa do aluno, no pensamento, na sociedade, na cultura e na cidadania, assim como em quatro domínios estruturados da aprendizagem, os quais passamos a descrever: 1) Técnico-artístico-musical; 2) Interpretar; 3) Compor; 4) Ouvir. Estes domínios fortalecem experiências pedagógicas e musicais diversificadas que assentam na vivência e na experimentação artística e estética, localizadas em diferentes épocas, tipologias e culturas musicais do passado e do presente (Leonido, 2007).

As orientações curriculares estão direcionadas principalmente para a promoção das práticas artísticas diversificadas e adequadas aos diversos contextos, onde se dá a ação educativa, possibilitando a edificação e o aperfeiçoamento da literacia musical em cinco domínios (Ministério da Educação, 2001a; Leonido, 2007). De acordo com o Ministério da Educação (2001a), os cinco domínios são os seguintes:

- 1) Desenvolvimento de competências no domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas;
- 2) Desenvolvimento de competências para compor, arranjar e improvisar em diferentes estilos e géneros musicais;
- 3) Desenvolvimento do pensamento e imaginação musical, no que diz respeito à capacidade de imaginar e relacionar sons;
- 4) Compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificidades dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral;
- 5) Desenvolvimento de competências para apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical de diferentes estilos e géneros musicais, de uma forma crítica, fundamentada e contextualizada. (pp.3-4)

Segundo o Ministério da Educação (2001a), as orientações curriculares estão pensadas e organizadas atendendo a três aspetos organizacionais que passamos a transcrever:

- De acordo com os novos desafios que se colocam à escola, à educação, aos alunos e aos professores no âmbito de pensar a educação e a formação artístico-musical em torno das competências;
- Para encorajar os professores de educação musical a planearem a formação em série conectadas e interligadas de acordo com o território e os contextos sociais e culturais onde desempenham as suas atividades. No âmbito do projeto da escola e da inserção e desenvolvimento comunitário, por exemplo, podem organizar-se outro tipo de projetos como um coro, aprendizagens de determinados instrumentos musicais, aprendizagem de determinados estilos (música da renascença, Pop, World Music);
- Entendendo os artistas em geral, e os músicos em particular, como pensadores, que, com as suas ideias e olhares, contribuíram e contribuem para a compreensão de diferentes aspetos da vida quotidiana e da história humana e social. (p. 2)

As orientações curriculares estão criadas à volta de cinco sustentáculos fundamentais: 1- Prática artística; 2- Produção; 3- Animação; 4- Criação; 5- Investigação.

Segundo Vasconcelos (2006), o ensino da música no 1º CEB segue as orientações programáticas que assentam nos seguintes pressupostos da aprendizagem musical:

1. Todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais;
2. As crianças trazem para o ambiente da aprendizagem musical os seus interesses e capacidades e os seus próprios contextos sócio-culturais;

3. Mesmo as crianças mais pequenas são capazes de desenvolver o pensamento crítico através da música;
4. As crianças devem realizar actividades musicais utilizando materiais e reportório de qualidade;
5. As crianças aprendem melhor em ambientes físicos e sociais agradáveis e no contacto inter-pares;
6. As experiências diversificadas de aprendizagem são fundamentais para servirem as necessidades de desenvolvimento individual das crianças;
7. As crianças necessitam de modelos eficazes de adultos. (p.4)

No 2º CEB, o programa de Educação Musical encontra-se elaborado segundo o modelo de uma pedagogia por objetivos, ou seja, citando Palheiros (1993), os “objectivos gerais e específicos são formadores no programa em termos de desenvolver capacidades musicais ou outras. Os resultados da aprendizagem são geralmente formulados em termos de comportamento, tais como classificar, contar ou escrever” (p. 52). Também a mesma autora salienta que os conteúdos programáticos são influenciados por várias abordagens pedagógicas, designadamente por metodologias de educação musical de Willems, Orff e Kodaly, que nos debruçaremos mais adiante.

O programa do 2º ciclo encontra-se organizado por níveis de espiral o que pressupõe que cada nível envolve um campo de compreensão musical mais alargado e mais complexo. Contudo, de acordo com o plano de organização do ensino-aprendizagem de educação musical para o 2º ciclo, toda a aprendizagem é cumulativa e evolutiva e o ensino-aprendizagem deve ser aberto, não restritivo, ou seja, suscetível de ser acrescentado com novas informações segundo a sensibilidade do professor e os interesses dos alunos (Ministério da Educação, 1991).

O esquema dos programas do 5º e 6º ano institui áreas tais como a “Educação Auditiva, Educação Rítmica, Escalas e Ordenações, Leitura e Escrita, Improvisação, Canções Didácticas e de Formação, Expressão Corporal e Audições Comentadas/ Musicogramas” (Palheiros, 1993, pp.101-105).

No 3º ciclo, as orientações curriculares assentam em experiências pedagógicas e musicais diversificadas baseadas nos diferentes contextos socioculturais, na vivência e na experimentação artística e estética do aluno. Citando o Ministério da Educação (2001a), as orientações curriculares estão organizadas em torno de um conjunto de módulos com temas diferenciados e de variável duração, que passamos a enunciar:

- Formas e estruturas - modos de organização e estruturação musicais;
 - Improvisação - exploração da improvisação musical;
 - Melodias e arranjos - em torno da canção;
 - Memórias e tradições - em torno da música portuguesa;
 - Música e movimento - em torno de danças e coreografias;
 - Música e multimédia - as diferentes utilizações dos materiais sonoros e musicais;
 - Música e tecnologia - manipulando sons acústicos e eletrónicos;
 - Música do mundo - explorando outros códigos e convenções;
 - Pop e Rock - em torno dos estilos musicais;
 - Sons e sentidos - processos de criação musical;
 - Temas e variações - em torno do desenvolvimento de ideias musicais.
- (p. 14)

5) A Educação Musical no Século XX

A Educação Musical acompanha as grandes transformações da história da humanidade associando-se a alguns dos mais importantes desenvolvimentos que tiveram lugar no campo do conhecimento, da cultura e da arte; por este motivo, o século passado foi designado, segundo Gainza (2010) pelo “século dos grandes métodos” ou o “século da iniciação musical” (p. 74).

Segundo a mesma autora, a educação musical passou por vários períodos, desde as primeiras décadas do século XX até à atualidade. Gaiza (2010) divide os vários períodos da educação musical do seguinte modo: o primeiro período, “dos precursores”, entre os anos 30-40, o segundo período definido como “Métodos activos”, entre os anos 40-50, o terceiro período definido por “Métodos Instrumentais”, entre os anos 50-70, o quarto período definido como “Métodos Criativos”, entre os anos 70-80, o quinto período, da “Integração”, nos anos 80, o sexto período, os “Novos Paradigmas” na década de 90 e na atualidade.

O primeiro período centra-se em mudanças substanciais na educação musical inicial.

Nas primeiras décadas do século XX aparece pelos países europeus o movimento pedagógico denominado de Escola Nova ou Escola Ativa, que coloca a personalidade e as necessidades básicas do aluno como objeto de conhecimento. Enquanto as escolas ativas (métodos Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori, entre outros) se difundem pela Europa e Norte da América, a educação musical fica à espera que estes movimentos pedagógicos a influenciem (Gainza, 2010).

No segundo período, aspetos técnicos e filosóficos da “escola nova” começam a influenciar o campo da educação musical (Gainza, 2010).

Émile Jaques Dalcroze é o primeiro a introduzir o movimento corporal no ensino da música; desta forma, Dalcroze promove uma revolução pedagógica básica e irreversível uma vez que os princípios fundamentais do seu método mantêm-se ainda hoje nomeadamente na Suíça, Estados Unidos e Argentina (Amado, 1999; Sousa, 2003; Gainza, 2010).

Além de Dalcroze destacam-se neste período dois músicos e pedagogos europeus Maurice Martenot e Edgar Willems.

São referências no campo da educação musical, no terceiro período, Carl Orff, Zoltan Kodaly e Shinichi Suzuki.

Gainza (2010) refere que “incluímos o método Kodaly no período dos “métodos instrumentais” porque consideramos o canto como um “instrumento” básico no processo da musicalização” (P. 75).

Neste período, para Gainza (2010), a preocupação metodológica concentra-se mais no objeto do conhecimento, ou seja, na música em si mesma. Se Orff tenta criar peças mais atrativas para os alunos através dos instrumentos de percussão, Kodaly tinha também necessidade de responder à aprendizagem produzindo algo novo nomeadamente um repertório coral, a uma ou duas vozes, para a educação vocal.

Suzuki cria um método psicologicamente fundamentado para a aprendizagem precoce do violino. Este método teve tal expansão que é utilizado hoje em todo o mundo ocidental (Sousa, 2003; Gainza, 2010).

No quarto período, o professor partilha a criatividade com os alunos cuja contribuição essencial para a educação musical vem da geração dos compositores tais como John Paynter, inglês e Murray Schafer, canadense. Este último pretendeu sensibilizar professores e alunos para a audição, desenvolvendo a curiosidade sonora dos alunos (Sousa, 2003; Gainza, 2010).

No quinto período, que abrange os anos 80, com o aparecimento da tecnologia musical e educativa, os movimentos alternativos na arte, a musicoterapia, os novos enfoques corporais, as técnicas de grupo, o panorama cultural e educativo diversifica-se. A educação musical ampliacos conteúdos a fim de integrar progressivamente as músicas de outras culturas sem perder a sua própria entidade e raízes culturais visto que a sociedade de uma forma global torna-se multicultural (Gainza, 2010).

Durante o percurso do sexto período, verifica-se, por um lado, uma preocupação pela educação inicial e infantil, que se enriqueceu com os “métodos” de Willems, Orff, Kodaly e Suzuki e por outro lado, uma preocupação com a educação superior ou especializada cujos “métodos” tiveram pouca importância principalmente na educação especializada (Gainza, 2010).

Segundo Gainza (2010), impõem-se novos paradigmas com as suas próprias regras de jogo surgindo diversas opções, ou seja, os modelos sobrepõem-se aos métodos. Estes últimos dominaram o cenário pedagógico durante o século XX. De uma forma geral, um enfoque metodológico remete-nos para uma criação individual onde atividades e materiais apresentam-se com uma sequência cuidada, com o objetivo de oferecer aos educadores e aluno, uma problemática específica ordenada. São exemplos disto, Kodaly que trabalhou no repertório coral e Orff que trabalhou com o ritmo (corporal e da linguagem) e com os conjuntos instrumentais.

Também um modelo remete-nos para uma produção coletiva. Ou seja integra um conjunto de materiais, atividades e condutas que não necessitam necessariamente de uma dada sequência e desenvolve-se num contexto específico.

Atualmente, os educadores musicais têm uma variedade de modelos à sua disposição. Pode-se aprender não só através do jogo, do canto e da dança popular (modelos naturais ou espontâneos), como através da tecnologia (modelos tecnológicos) ou através de várias práticas ou comportamentos.

Nos nossos dias, e em particular nos países latino-americanos, Gainza (2010) salienta que muitos professores seguem o modelo elegido por Murray Schafer, modelo ecológico que tem como finalidade ensinar os alunos a defenderem-se contra a poluição sonora e a participarem ativamente na elaboração das suas próprias “paisagens” sonoras.

6) Contributos teóricos musicais

Porque a música segue as tendências gerais da educação moderna, passa a existir, desta forma, um outro enfoque no ensino da música nas escolas: ela pode ser sentida, tocada, cantada, para além de dançada; ela está ao alcance de todos e não apenas de alguns. Nas escolas portuguesas do ensino básico, a música perde o seu carácter elitista que tinha durante o século XIX.

Atualmente aparecem métodos que apontam para novos enfoques a partir do trabalho direto com as crianças.

Com a disciplina de Educação Musical, incluíram-se nas escolas os novos métodos que estavam a expandir-se na Europa, particularmente através de métodos de pedagogos musicais conceituados.

Analisemos tais métodos e observemos as suas projeções na educação musical atual.

6.1) Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950)

Émile Jaques-Dalcroze, compositor austríaco, defendeu que a música é um património de todos, uma vez que a música erudita, nos finais do século XIX, era considerada um privilégio de uma pequena elite e a formação de músicos era feita por professores particulares e em conservatórios pouco acessíveis por serem dispendiosos.

Dalcroze defendeu que o papel do professor não é o de transmitir conhecimentos para serem memorizados, mas o que estimula e incentiva o aluno a fazer experiências que o levam a aprender (Sousa, 2003).

Criou em 1915 o Instituto Jaques-Dalcroze, em Genebra, introduzindo o seu método em que o sentido e o conhecimento da música desenvolvem-se através da participação corporal. Considerou o ritmo como o organizador dos elementos musicais uma vez que para ele o “ritmo é movimento, o ritmo assegura a perfeição das manifestações da vida” (Martínez, 2010, p. 88).

É um método ativo de educação musical através do qual se desenvolve o sentido e o conhecimento musical através da participação do corpo no ritmo musical (Amado, 1999; Sousa, 2003; Gainza, 2010).

O objetivo didático geral da metodologia dalcroziana está ainda bastante orientado para a aprendizagem da teoria e conceitos musicais, contudo a ênfase no uso do corpo, na liberdade de expressão e o foco noutras capacidades não estritamente musicais como a concentração, a memória, as estruturas temporais e espaciais e a coordenação motora dão uma abertura a este método que permite ao professor renovar os conteúdos a partir da sua experiência musical e educacional quotidiana (Amado, 1999; Sousa, 2003; Gainza, 2010).

A educação musical moderna adotou definitivamente o método Dalcroze e a sua educação rítmico-corporal, especialmente na etapa inicial.

6.2) Edgard Willems (1890-1978)

Willems inspirou-se na psicologia e na linguística, dando importância ao desenvolvimento da personalidade. Estabeleceu uma equivalência entre os parâmetros do ser humano - sensibilidade (afeto), vontade (instinto) e intelecto (pensamento) - com os parâmetros da música - ritmo, harmonia e melodia. É a partir daqui que constrói o seu método conhecido por “aprendizagem progressiva” baseando-se na capacidade que o feto tem de ouvir, nos quatro meses e meio antes do seu nascimento, reagindo aos sons emitidos pela mãe. A educação musical começa então antes do nascimento (Toro, 2000).

Para Edgard Willems a música está no homem e não fora dele, isto porque entende que a educação musical é essencialmente de natureza humana e serve para despertar e desenvolver as faculdades humanas.

Todo o seu método baseia-se nas analogias entre a música e a vida, trabalhando muito com a voz, com as canções, com uma evolução progressiva e com as improvisações. Apenas a música pode musicar a criança. O professor é apenas um mero guia, um intermediário no processo de musicalização entre a música e a criança (Amado, 1999; Sousa, 2003; Gainza, 2010).

Outro princípio do seu método pedagógico baseia-se em que cada aluno é um caso único. Para Willems, a educação física e o equilíbrio são importantes sobre o ponto de vista fisiológico; daí a importância que atribui, como ferramentas pedagógicas, à audição e ao movimento (Amado, 1999; Sousa, 2003; Gainza, 2010).

6.3) Justine Bayard Ward (1879-1975)

O Método Ward teve tal êxito que se estendeu por toda a Europa. Este é constituído por três pontos fundamentais: o controlo da voz (considera a voz o instrumento mais importante uma vez que cada som deve ser transmitido de forma clara, puro, afinado e ágil); a entoação afinada (pretende-se extrair dos alunos não só o conhecimento como também a faculdade de expressão de sentimentos e vivências considerando importante a educação da voz, não só a correta entoação, mas também o emprego de gestos próprios do canto gregoriano, através de exercícios de vocalização exaustiva e precisas, insistindo na emissão do som e da respiração); e a precisão rítmica (considera que é um elemento presente nos alunos mas é necessário trabalhá-lo adequadamente para chegar ao seu domínio completo) (Amado, 1999; Sousa, 2003; Gainza, 2010).

6.4) Carl Orff (1895-1982)

A ideia fundamental da obra didática “Schulwerk” criada por Carl Orff é a de que a criança atua e pensa de forma elementar nomeadamente nos primeiros anos da sua vida. A pedagogia de Orff tem por base a linguagem, a música e o movimento. Aprender e expressar-se através do corpo e das suas possibilidades sonoras e motrizes intrínsecas da criança é fundamental para a pedagogia. A ideia do corpo como instrumento musical não se reduz apenas à voz; as mãos e os pés favorecem a boa coordenação motriz e a expressividade espontânea (Amado, 1999; Toro, 2000; Sousa, 2003; Gainza, 2010).

O simples ato de falar encerra em si os dois principais elementos da música: o ritmo e a melodia. Através das palavras, as crianças sentem, entendem e assimilam a música com maior facilidade. A linguagem como recurso inicial ajuda à compreensão aos primeiros valores rítmicos. A palavra e a música têm em comum a audição; esta faz-nos comunicar com a música muito antes de se aprender a linguagem escrita (Amado, 1999; Sousa, 2003; Gainza, 2010).

Na obra “Schulwerk”, Orff preocupa-se com a respiração, com a dicção e com a expressividade. As atividades preconizadas integram em termos práticos a ponte para o canto.

Os instrumentos estão de acordo com as possibilidades musicais e limitações a nível da motricidade das crianças.

Orff inspirou o seu trabalho na música oriunda dos Estados Unidos fortemente influenciada pelos ritmos africanos que os escravos negros das colónias de África, Ásia e Oceânia trouxeram para o continente americano. Tambores, tamboretas, bongós, timbales e outros instrumentos de percussão em pele ou madeira, são de inspiração africana; xilofones, metalofones e jogos de sino são criados a partir de instrumentos indonésios; pratos, ferrinhos, triângulos e percussão de metais procuram reproduzir sonorizações asiáticas; as flautas de bisel e os instrumentos de corda foram copiados da Idade Média Europeia. Toda a música teria que ser totalmente criada pelos seus componentes - este era precisamente o objetivo de Orff (Toro, 2000; Sousa, 2010).

Orff, selecionou um conjunto de instrumentos musicais, os de lâminas, considerando os mais adequados, sólidos e atrativos para a criança pois a qualidade do instrumento influenciaria a formação auditiva musical infantil. Estes instrumentos requerem uma técnica especial no seu manuseamento. Também toda a gama de instrumentos de altura indeterminada, juntamente com a flauta (instrumento comum em todas as culturas) completa o material selecionado (Amado, 1999; Toro, 2000; Sousa, 2003; Gainza, 2003).

A íntima relação entre a música e a dança foi a razão para a sua aplicação na educação musical ativa uma vez que o primeiro sinal de vida antes do nascimento é o movimento, necessidade constante existente na criança.

Uma das características essenciais da pedagogia Orff é o desenvolvimento da criatividade através de exercícios de improvisação. É necessário que a criança componha melodias, realize acompanhamentos e diálogos musicais em grupo (Martínez, 2010).

6.5) Maurice Martenot (1898-1980)

Martenot era de opinião que a criança é capaz de desenvolver um esforço interno sustentado por impulsos espontâneos, mas que não consegue manter esse esforço durante muito tempo, intercalando-o com repousos relativos.

Os objetivos do seu método são enunciados na sua obra “Guia Didáctica do Professor” da seguinte forma: amar-se profundamente a música, colocar o desenvolvimento musical ao serviço da educação, favorecer o desenvolvimento do ser, dar os meios para canalizar as energias, transmitir os conhecimentos teóricos de forma viva, ou seja, concretizá-los através de jogos musicais e ser sensível aos auditórios de qualidade (Amado, 1999; Sousa, 2003; Gainza, 2010).

6.6) Zoltan Kodaly (1882-1967)

Toro (2000) cita Kodaly referindo que “a música é parte indispensável da cultura humana universal. Aqueles que não possuem conhecimentos musicais têm um desenvolvimento intelectual imperfeito. Sem música não existe homem completo. Por isso é absolutamente natural que a música se integre no currículo escolar” (p. 250).

Utilizou como princípios fundamentais a estimulação precoce, ou seja, todas as crianças deveriam aprender desde que nascem ou até mesmo antes do nascimento através do contexto cultural. Kodaly queria ver um sistema de educação musical desenvolvido na Hungria, que não só formasse os futuros músicos profissionais mas também acessíveis a todos. As bases do sistema pedagógico que sustentam tal facto são a integração da música no ensino geral, colocando-a ao alcance das crianças desde os primeiros anos de vida, a prioridade da herança da música popular, considerar-se a voz humana como o instrumento musical mais acessível ao homem como a importância dos coros, a formação musical iniciada na canção vernácula em qualquer lugar, significado do solfejo relativo, cantar mais e utilizar menos os instrumentos, estudar a música mais na perspectiva intelectual do que da emocional e a utilização das escalas pentatónicas, da leitura e escrita e fonomímica (Amado, 1999; Toro, 2000; Sousa, 2003).

6.7) Edwin E. Gordon (1927-

Gordon é um dos mais destacados investigadores atuais no âmbito da Psicologia e Pedagogia da música uma vez que tem vindo a desenvolver e ensinar a Teoria de Aprendizagem Musical. A originalidade da sua perspectiva pedagógica centra-se através de se questionar não sobre como se deve ensinar música, mas antes como esta é aprendida pelas crianças. Sousa (2003) enuncia os postulados básicos da perspectiva pedagógica de Gordon (2000) centrados no aluno. Por outras palavras, diz-nos que todos os alunos são capazes de aprender música e que, para isso, devemos nos centrar nas suas potencialidades, diferenças e necessidades individuais. Quando é ensinado e executa música, o aluno necessita de compreender o que aprende, através dos fundamentos da programática. Estes são a audição (forma de apreciar e compreender a música), a expressão (atividades de canto, de entoação verbal e movimentos expressivos) a leitura e a escrita (notação musical). Para que o aluno aprenda e não treine apenas para executar música, deve ser ensinado através do ouvido e para chegar a resultados bons, ele deve aprender a audiar (termo criado por Gordon) de modo eficaz (Amado, 1999; Sousa, 2003).

6.8) Raymond Murray Schafer

Schafer conjuntamente com John Paynter, dão um avanço na conceção da pedagogia musical atual.

A criança toca o instrumento desde o primeiro momento. Pode-se definir como ecologista que aprecia a vida da natureza. A grande preocupação de Schafer é a poluição sonora e a paisagem sonora. A sua principal contribuição dirige-se na invenção do conceito de “paisagens sonoras” a favor da ecologia acústica (Amado, 1999; Toro, 2000; Sousa, 2003).

Síntese

Contrariando o passado, as novas correntes pedagógicas fizeram perceber que a Educação Musical não pretende formar artistas como meio para grandes virtuosismos mas fazer rejuvenescer no aluno as emoções e vivências de caráter estéticas, divertindo-se com a música.

Também as novas correntes dão-nos a perspectiva de que devemos amar mais a música e o ser humano no seu conjunto visto que todo o ser humano é música, a música é movimento, a música ensina-se fazendo sons.

PARTE II- ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO I - MÉTODO

1) Metodologia da Investigação

Concretizar um trabalho de pesquisa é sempre um trabalho árduo visto encontrarmos constantemente diversos obstáculos. A escolha do método é um deles.

Se, por um lado, temos investigadores adeptos dos métodos quantitativos que defendem uma pesquisa baseada em técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificáveis e, se possível, a generalizações, outros são defensores de métodos qualitativos, que procuram compreender o universo em estudo, ou seja, preferem a compreensão à análise estatística.

Com este trabalho pretendemos aumentar o nosso conhecimento sobre as questões relacionadas com o Autismo, o que levará por um lado, a compreender melhor a pessoa autista, e por outro, verificar em que medida a aula de Educação Musical pode contribuir para a inclusão de um aluno autista na turma com os seus pares e na escola em geral.

Para o estudo desta realidade, escolhemos a **Investigação-Ação**, usada como uma modalidade de investigação qualitativa por entender tratar-se, segundo Sousa (2009) “de uma estratégia metodológica de estudo que é geralmente levada a efeito pelo professor sobre a ação pedagógica desempenhada por si com os seus alunos” (p. 95).

Uma das mais concisas e mais referidas definições desta metodologia é da autoria de Elliott (1991), referindo que “ podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 69). Ou seja, esta definição leva-nos para o desenvolvimento pessoal e profissional no sentido de se compreender as mudanças nos ambientes e nas ações que se pretendem, através da prática de investigação dos mesmos. Neste sentido, também Altrichter et al. (1996, citados por Esteves, 2008) afirmam que:

a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma refletida. Os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuam. (p.18)

A investigação-ação para Halsey (1972, citado por Sousa, 2009) é “ uma intervenção em pequena escala na sala de aula e um estreito exame dos efeitos dessa intervenção” (p. 95). Para Esteves (2008) a investigação-ação relaciona a prática e a teoria de forma a aferir mudanças nos ambientes em que vivem os próprios, mostrando a avaliação não só do processo como também as mudanças concebidas pela referida intervenção.

Para Cohen e Manion (1987, citados por Sousa, 2009) a metodologia na investigação-ação é

um procedimento in loco, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direção, conforme as

necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado. (pp.95-96)

De acordo com os autores Cohen e Manion (1987, citados por Sousa, 2009), a investigação-ação é uma metodologia de investigação nas seguintes áreas:

Métodos de aprendizagem: na descoberta de métodos novos que possam substituir os tradicionais; estratégias de aprendizagem: experimentando aproximações integradas de aprendizagem em vez do estilo unilinear de transmissão de conhecimentos; procedimentos de avaliação: ensaiando novos métodos de avaliação contínua; atitudes e valores: possibilitar de encorajar atitudes mais positivas de trabalho ou modificação dos sistemas de valores dos alunos com vista a alguns aspectos da vida; formação contínua dos professores, procurando desenvolver capacidades, experimentar novos métodos de aprendizagem, poder de análise, autoavaliação; treino e controlo: gradual introdução a novas técnicas de modificação comportamental. (p.96)

A investigação-ação não é entendida pelos tradicionalistas como “verdadeira” investigação porque está ao serviço de uma causa, a de “promover mudanças sociais”, que segundo Bogdan & Biklen (1994) é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente” (p. 292).

Esta perspetiva de investigação científica não é nova, uma vez que se encontra ligada a John Dewey uma vez que defende o pensamento reflexivo visto conduzir a “acções que questionam e contrariam a rotina” (Esteves, 2008, p. 26). Para Dewey (1989, citado por Esteves, 2008) a prática da ação reflexiva em contexto profissional exige:

a assunção de três atitudes - a *abertura de espírito* necessária à percepção da possibilidade de múltiplas vias, a *responsabilidade* necessária para o exame da acção (que causas, mas sobretudo que consequências?) e a *sinceridade* ou honestidade, quer no exame da acção e seu impacto, (...) quer na comunicação partilhada que se faz no processo reflexivo. (p.27)

Os autores Kemmis e McTaggart (1988) consideram a investigação-ação como:

uma forma de indagação introspectiva coletiva empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educacionais, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar.(p.9)

Ou seja, a colaboração de todos os intervenientes na investigação é fundamental realizando-se uma avaliação reflexiva, crítica e sistemática das situações.

Mas é a Kurt Lewin, de acordo com os autores Esteves, 1986 & Bisquerra, 2000, que se deve o trabalho pioneiro da “action-research”. A perspetiva Lewiniana procura a fundamentação científica da ação e, ao mesmo tempo, a formação de profissionais sociais, o que são vertentes importantes a considerar no âmbito da formação de professores. A investigação usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação (Moreira, 2001).

Em nosso entender, a própria expressão “*investigação - ação*” encerra em si o conceito: ação e investigação em interligação, conjugadas para a resolução de situações.

Com base no que acima foi referido, cremos que a investigação-ação seja um processo que parte da ação e recorre à investigação como suporte para a compreensão e/ou orientação da prática do professor.

Este tipo de investigação tem sido realizado pelos professores que trabalham com os seus próprios alunos. Ela pode ser concretizada “em qualquer situação de sala de aula ou de escola de forma a aplicar mecanismos de avaliação traduzindo feedbacks sobre o sistema” (Sousa, 2009, p. 96). Assim, a componente principal de todo o processo é a ação desenvolvida pelo professor.

Os professores procuram compreender e aperfeiçoar a sua prática quotidiana. De acordo com Esteves (2008), muitos estudos incidem nos agentes envolvidos nas práticas de ensino e aprendizagem, tendo como principal centro de interesse, o aluno. Os professores ambicionam conhecer e compreender melhor as ações e o pensamento das crianças, ou seja, tudo o que se relacione com a vida das crianças na sala de aula. Esta preocupação do professor manifesta uma ligação afetiva com as crianças.

A Investigação-ação traz benefícios a quem a pratica. São exemplo disso, de acordo com Esteves (2008):

os sentimentos positivos face ao ensino e ao ser-se professor, o sentimento da importância social do trabalho nas escolas, a crença, por parte dos professores, nas suas capacidades intelectuais e na importância do seu desenvolvimento para melhorar o desempenho profissional, o reforço das relações afectivas entre colegas (...) e a participação/colaboração (...) da inovação. (p.71)

Os professores pensam que é na sala de aula que se desenvolverem projetos de investigação-ação, por ser o espaço onde se desenrolam as interações diárias com os alunos e ser, por isso, o local que melhor conhecem em proveito dos seus alunos e de si próprios. Recentemente, na temática da sala de aula, têm surgido investigações relacionadas com o insucesso educacional recorrente e as problemáticas escolares associadas ao género, à classe e à raça com a finalidade de se mudar comportamentos e pontos de vista e a minimizar as injustiças e os efeitos nefastos provocados por essas desigualdades (Esteves, 2008).

Sousa (2009) assinala que a investigação-ação “baseia-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da acção pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata possui, por isso uma afeição eminentemente empírica” (p. 96). Ainda segundo o mesmo autor, a investigação-ação passa por várias estratégias metodológicas: desde a planificação de sessões (aulas, lições) com conteúdos e calendarização a *priori* já definidas e divididas por etapas até à avaliação das mesmas para se efetuarem os respetivos ajustes ou correções. Neste sentido, também Esteves (2008) refere que a investigação-ação “é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82). Ou seja, muito do que acontece no desenvolvimento da investigação não ocorre com o que fora planeado. Não é a ação que deve obedecer a um plano com regras definitivas, mas sim, o plano é que deve ser readaptado, sempre que as derivas da ação ocorram de forma não planeada. Este facto deve ser matéria de reflexão, significação e produção de conhecimento prático contribuindo para o processo dinâmico.

Pelo exposto, somos de opinião que a colaboração entre o professor e os alunos é fundamental na Investigação-Ação na medida em que ambos participam na procura das soluções mais adequadas, isto é, pretendem percorrer os caminhos mais eficazes para o ensino-aprendizagem.

Na investigação-ação, o objetivo é o ponto de partida da investigação, ou seja, o investigador parte de um ou mais problemas para que os alunos descubram ou criem soluções para os mesmos. Nesta metodologia de investigação, as hipóteses são difíceis de definir uma vez que se desconhece o desenrolar da ação. O professor-investigador avalia constantemente o decorrer da ação, observando o que está incorreto para corrigir de imediato.

Para Sousa (2009), o “efeito do professor” é a variável mais importante a controlar mas dado que o professor é uma presença fundamental, constante e indispensável na investigação essa mesma variável é de difícil controlo. A este propósito, um dos pontos mais críticos no processo da investigação-ação é a duplicidade de papéis - o papel do professor e o do investigador no seu próprio contexto de trabalho. Segundo Huberman (1996, citado por Esteves, 2008) essa duplicação de papéis “ traduz-se num défice de objetividade, proveniente do desempenho promíscuo dos dois papéis, o que impede o distanciamento entre investigador e investigado, condição necessária para reduzir ao mínimo a possibilidade de distorção e enviesamento” (p. 109). Já Burnaford (2001, citado por Esteves, 2008) considera que “a objetividade desapaixonada não tem lugar na observação da sala de aula” (p. 109). Também sobre esta dicotomia, Esteves (2008), é de opinião que a sobreposição de papéis pode ser vantajosa para estabelecer a ponte entre a teoria e a prática. Isto é, se o investigador participante vivencia os problemas mais sensíveis de uma comunidade, porque também os vive, então o professor-investigador, responsável e respeitador da dignidade humana, pode ser aceite pelos seus pares como estímulo de mudança e a colaboração entre os participantes fornece à investigação-ação um impacto positivo tanto para o professor que a utiliza como para o contexto onde ele trabalha.

Nesta investigação, serão utilizadas fontes de dados diversos ao longo das várias fases da investigação: pesquisa documental, análise documental, observação, notas e diários de campo. As notas de campo serão fundamentais, não só para construir o retrato detalhado dos contextos e das situações observadas, mas também para registar conversas informais, recorrer ao suporte áudio e reflexões pessoais do investigador. A utilização dos diários irá permitir ao investigador um registo descritivo dos contextos e também registos de incidentes críticos do trabalho de campo (o que falhou, onde falhou e como pode ser melhorado).

O investigador, ciente da questão da subjetividade em investigação e dos problemas de carácter ético que envolve um estudo desta natureza, vai procurar adotar algumas estratégias de credibilidade e de confidencialidade, nomeadamente:

- Consonância das perguntas orientadoras da pesquisa com as etapas da investigação;
- Especificação dos paradigmas que constituem o referencial teórico do estudo;
- Explicação pormenorizada do processo e dos procedimentos de investigação;
- Preocupação em adotar a mesma postura e os mesmos procedimentos nas secções planeadas através do plano de intervenção em relação ao caso em investigação, de forma a

contornar possíveis enviesamentos decorrentes de estados emocionais ou afetivos e manifestar assunções de carácter pessoal;

- Confidencialidade da identidade do interveniente na investigação, recorrendo a nome fictício.

2) Interesse do Estudo

O nosso trabalho de projeto assenta num Plano de Intervenção dirigido a uma criança portadora de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) que está incluída numa turma do ensino regular na disciplina de Educação Musical.

Ao longo dos últimos anos, a Educação Especial em Portugal orienta-se por uma filosofia da Escola Inclusiva preconizada pela ONU e a UNESCO (1994) que institui a “educação para todos”, educação essa, promotora do sucesso de todos e de cada um, assente em princípios de direito e igualdade de oportunidades consagrada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que define na alínea j) do art.º 7º, como um dos objetivos do Ensino Básico “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (p. 4) e ultimamente pelo Decreto-Lei n.º 3/ (2008, citado por Pereira, 2008a) que preconiza o desenvolvimento de uma escola inclusiva no sentido de

enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (p.11)

e que promove a

igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente. (p.15)

Já em Junho de 1994, em Salamanca, teve lugar uma conferência que veio promover a Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais a nível político, económico, social e educacional, necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atenderem todas as crianças, sobretudo as que possuem NEE.

Desde então, as escolas tiveram de se organizar de maneira a procederem às diferentes necessidades educativas dos alunos, procedendo a adaptações curriculares e de funcionamento, mobilizando recursos materiais e humanos e pondo em prática iniciativas diversas no âmbito da formação de professores. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), as escolas para todos têm que ser Instituições que incluam todas as pessoas, que aceitem e reconheçam as diferenças, que se disponham a apoiar a aprendizagem e que se empenhem na procura de

respostas consoante as necessidades individuais. Para que isso aconteça, é necessária a criação de escolas com qualidade e maior eficácia educativa.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto geraram-se em Portugal, profundas alterações no atendimento a crianças e jovens com NEE, influenciando o desenvolvimento da educação especial, constituindo uma das partes principais referências normativas, no campo do atendimento a estes alunos.

O respetivo Decreto-Lei defende o alargamento de serviços de educação gratuitos e apropriados a crianças com NEE de idade pré-escolar e do ensino básico, procurando garantir que todas as crianças e jovens tivessem acesso à escola regular, mesmo aqueles que, por várias razões com graves problemas de aprendizagem, necessitassem de frequentar os currículos alternativos e procurou assegurar que fosse prestado aos alunos com NEE os apoios educativos e as ajudas técnicas de que poderiam necessitar. Este Decreto-Lei introduziu o conceito de “Necessidades Educativas Especiais” baseado em critérios pedagógicos. Privilegia a máxima integração dos alunos com NEE. Reconhece que os problemas dos alunos devam ser encarados sob o ponto de vista educativo e propõe um abandono da classificação baseado em declarações médicas, evitando, assim que seja rotulado, etc.

O ensino especial traduz-se em alguns procedimentos específicos que ajudam o aluno a desenvolver as suas competências, podendo ser utilizados o currículo escolar próprio, as aprendizagens de técnicas específicas que lhes permitam o acesso ao currículo regular, aprendizagem sistemática de competências que promovam a sua autonomia e integração social e o currículo alternativo. Para além disto, ainda consagra alguns aspetos que denotavam a evolução dos conceitos nomeadamente:

- Estabelece a individualização da intervenção educativa através do Plano Educativo Individual e do Programa Individual;

- Reforça e envolve o papel dos pais na educação dos seus filhos, referindo direitos e deveres, que lhe são conferidos, na avaliação e planificação educativa.

O Despacho conjunto 105/97, de 01 de Junho, vem demonstrar que o objetivo central da política do Governo português era a construção de uma escola democrática e de qualidade. Neste sentido, o enquadramento normativo dos apoios educativos concretiza-se num conjunto de medidas que respondam de forma articulada e integrada os problemas e necessidades sentidas nas escolas, de acordo com um conjunto de princípios orientadores. Este despacho contextualiza os apoios educativos, baseando-se na colocação de um professor e outros técnicos, numa escola, onde deverão trabalhar não só com o aluno, mas também com a turma, a classe e a escola.

Estavam criadas assim, algumas condições para que os alunos com NEE pudessem ser incluídos no sistema regular de ensino com os seus pares e usufruírem todos os benefícios que a “Inclusão” lhes poderia trazer.

Esta era a legislação regulamentar destinada à integração das crianças com necessidades educativas especiais até 7 de Janeiro de 2008, dia em que entrou em vigor o Decreto-Lei 3/2008. Neste sentido, e de acordo com Correia (2008), o Governo português considerou importante a reestruturação dos serviços de educação especial, visto nos diversos países ocidentais se verificarem sucessivas reformas a fim de se enfatizar a filosofia da inclusão, atribuindo aos

alunos com NEE a beneficiarem do ensino nas escolas regulares e, sempre que possível, incluí-las nas classes regulares.

O respetivo Decreto-Lei tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspeto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades.

Como já referimos, um sistema de ensino inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas.

Neste sentido, o Decreto-Lei 3/2008 enquadra-se nas respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

Assim, o grande desafio na sala de aula inclusiva consiste em desenvolver estratégias para evitar expectativas negativas e realçar as positivas, dado que os professores têm de ter em conta as necessidades de aprendizagens das crianças e jovens com NEE e “assegurar a igualdade de acesso à educação a todo o tipo de pessoas deficientes como parte integrante do sistema educativo” (Ainscow, 1998, p.18).

Na disciplina de educação musical, o ensino é direcionado para a turma tornando-se muito difícil encontrar estratégias, métodos, critérios e até conteúdos que se adequem individualmente, a cada um dos alunos. No seio de uma turma, e por razões óbvias, somos confrontados, com diferentes níveis de interesse e empenho por um lado, e capacidades e conhecimentos por outro. Por essa razão elaboramos um plano de intervenção a uma criança com PEA na disciplina de educação musical com o propósito de a mesma se encontrar incluída nas diversas tarefas propostas com os seus pares.

3) Objetivos

O presente trabalho tem como Objetivo Geral aplicar um Plano de Intervenção destinado a um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), nas aulas da disciplina de Educação Musical.

Teremos em atenção, outros objetivos mais específicos, como:

- 1-Compreender em que medida a prática musical numa sala de aula pode ajudar a incluir uma criança com PEA;
- 2-Compreender como é a evolução da criança com PEA a nível rítmico;
- 3-Copreender como é a evolução da criança com PEA a nível da prática com instrumentos de percussão (Orff);
- 4-Compreender como é a evolução da criança com PEA a nível vocal.

4) Procedimentos

O desenvolvimento do presente trabalho de projeto realizou-se de forma progressiva. Estabeleceram-se um conjunto de fases, que permitiram a delimitação e a focalização do tema ao longo do processo.

Podemos verificar, de forma mais detalhada, as fases da investigação através do seguinte cronograma:

PRIMEIRA FASE

FASE DO TRABALHO	ANO CIVIL	MÊS
1- Recolha da informação e bibliografia sobre os temas tratados: Perturbação do Espectro do Autismo, Música e Autismo, Educação Musical no Ensino Básico, etc.	2010	junho
2- Pedido de autorização para a aplicação do plano de intervenção à Diretora da Escola/ Conselho Pedagógico.		julho
3- Contacto com o Encarregado de Educação do aluno que integra o projeto.		setembro
4- Pedido de autorização para a aplicação do plano de intervenção ao Encarregado de Educação que integra o Projeto.		
5- Elaboração do Plano de intervenção que fará parte integrante do programa educativo individual (PEI) do aluno referente à disciplina de Educação Musical.		
6- Sessão informal com os elementos da turma em que vai ser feita a intervenção.		
7- Aplicação dos materiais para a observação do aluno em contexto de sala de aula e para a análise dos trabalhos a efetuar.		
	outubro	

SEGUNDA FASE

FASE DO TRABALHO	ANO CIVIL	MÊS
1- Estruturação das sessões.	2010	outubro
2- Implementação das sessões.		outubro/novembro/ dezembro
3- Avaliação individual de todas as sessões.		

TERCEIRA FASE

FASE DO TRABALHO	ANO CIVIL	MÊS
1- Análise e tratamento dos resultados obtidos.	2011	fevereiro/março
2- Conclusões e Reflexões finais (limitações do trabalho).		março/abril
3- Entrega do Trabalho de Projeto.		maio/junho

4.1) Primeira fase

Nesta primeira fase do trabalho de projeto a pesquisa documental, iniciada em junho de 2010 e intensificada até ao início do mês de setembro, permitiu-nos fazer um levantamento e leitura da bibliografia relacionada, de forma direta ou indireta, com o tema em estudo.

Quando decidimos abordar a problemática do Autismo, foi fundamental, desde logo, saber, que turmas iríamos lecionar, quantos casos poderíamos ter em estudo. Apenas um aluno estava assinalado pelo Decreto-Lei 3/2008 com PEA, matriculado numa turma do 7º ano do ensino básico.

Foram realizados entre junho e setembro os contactos e pedidos de autorização quer à Direção do Agrupamento (Anexo I) para a implementação do plano de intervenção, quer ao encarregado de educação do aluno interveniente, quer ainda aos encarregados de educação dos discentes (Anexo II) que fizeram parte da turma onde se realizou o plano de intervenção. Sobre

esta última situação, na receção dos encarregados de educação da turma, concretamente no dia doze de setembro de 2010, estivemos presentes a fim de explicar do que constaria o plano de intervenção onde foi entregue a respetiva autorização aos encarregados de educação.

Também no início de Setembro elaboramos o plano de intervenção referente à disciplina de Educação Musical que fez parte integrante do PEI do aluno.

Em outubro realizámos uma sessão informal com os elementos da turma sobre o plano de intervenção explicando-lhes em traços gerais os objetivos do seu trabalho e foram aplicadas as fichas diagnósticas, na sala de aula, para a observação do aluno e para a análise dos trabalhos a efetuar.

4.2) Segunda fase

Nesta fase realizámos a estruturação das sessões e a sua implementação. Para cada sessão foram realizadas as respetivas avaliações individuais. Tivemos como suporte, para as avaliações das sessões, um gravador e o recurso ao diário de campo. Os dados registados no diário serviram, particularmente, para confirmar, confrontar, refletir e retificar os planos de aula das sessões.

É de todo conveniente salientar que não nos foi permitido, pela Direção, a gravação vídeo na sala de aula.

Recorremos às docentes de Educação Especial, que trabalham na UEE, visto que alguns materiais realizados pelo discente em causa não foram terminados atempadamente na sala de aula de Educação Musical.

De outubro a janeiro foram implementadas as sessões e realizámos a respetiva avaliação através de reflexões críticas dos contextos e das situações observadas.

4.3) Terceira fase

Condicionalismos de carácter pessoal e profissional, que os investigadores nem sempre conseguiram controlar ou mesmo prever, foram os responsáveis pelo facto da redação da presente investigação ter excedido largamente o tempo previsto para tal.

Contudo, permitiu o distanciamento temporal necessário para esbater alguns sentimentos e emoções que o contacto direto com as situações provocou e analisar, de forma refletida, objetiva e crítica, a informação recolhida.

5) Amostra

5.1) Caracterização da Escola

O aluno em questão está inserido numa escola do ensino regular, numa turma de um 7º ano. A escola está situada no concelho da Covilhã. Foi criada por Portaria em 1995 de 24 de Maio, mas só entrou em funcionamento em 1997. A homologação do Agrupamento deu-se em 2003. É frequentada por alunos dos três níveis do ensino básico, provenientes de 4 freguesias.

A população escolar tem idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos, é elevada a percentagem de alunos subsidiados, oriundos de famílias com dificuldades económicas e as taxas de insucesso escolar correspondem às médias de outros estabelecimentos de ensino. Para muitos alunos a escola é o lugar onde podem aprender, conviver e dispor de conforto.

Persistem grupos de alunos com problemas de sociabilização e necessidades educativas específicas a que a escola tem procurado dar resposta. As ofertas educativas acrescidas, e as atividades de ocupação dos tempos livres têm melhorado a situação inicial.

O corpo docente é jovem e empenhado, ainda com alguma mobilidade, o que lhe confere características muito específicas e representa uma grande aposta da equipa gestora da escola no sentido de apoiar os jovens professores, no sentido de incentivar a inovação e captar novas ajudas para a construção do Projeto de Escola.

Aos professores, através das várias estruturas de orientação educativa, está reservado um papel importante na apresentação e discussão de propostas, na definição de condutas pessoais e princípios educativos, na elaboração e concretização de projetos pedagógicos, entre outros.

O pessoal não docente demonstra um elevado sentido de responsabilidade e muita dedicação à Escola. No trabalho direto com os alunos evidencia afeto, bom senso e discernimento, sabendo exercer a sua autoridade com compreensão.

Fazem parte do 1º CEB quatro turmas, no 2º CEB existe seis turmas, três turmas de 5º ano e três turmas de 6º ano e no 3º CEB existem nove turmas, três turmas por cada ano (7º, 8º e 9º anos).

Ciclo	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Nº Alunos NEE por ciclo	6	12	14
Total Alunos por ciclo	67	108	169

Tabela 3- Número de alunos NEE e total de alunos por ciclo no ano letivo 2010/2011

Na tabela 3 podemos verificar o número de alunos com NEE existente em cada ciclo do ensino básico e o total de alunos existentes na escola. Para os alunos com NEE que, na sua totalidade são trinta e dois alunos, encontram-se na escola básica seis docente da Educação Especial, de acordo com a tabela 4.

Os recursos humanos da escola são praticamente fixos excetuando casos pontuais. Vejamos o número de elementos entre docentes e assistentes:

Direção	3
Docentes do 1º Ciclo	5
Docentes do 2º Ciclo	18
Docentes do 3º Ciclo	17
Docentes da Educação Especial	6
Técnicos Especializados: Terapeuta da Fala	1
Assistentes Técnicos	8
Assistentes Operacionais	17
Pessoal da Cozinha	4
Guardas-noturnos	2
Total	81

Tabela 4 - Especificação dos Recursos Humanos no ano letivo 2010/2011

Avaliando as tabelas 3 e 4, cada docente da Educação Especial trabalha com 5,3 crianças com NEE.

É comum, o Agrupamento, onde se encontra a escola, realizar várias atividades de forma a dinamizar o meio escolar e a comunidade, estabelecendo várias parcerias que permitem desenvolver projetos diversificados que enriquecem os alunos, contribuem para a sua formação integral como pessoas e cidadãos. São igualmente um desafio a nível da inovação, criatividade e profissionalismo de docentes e não docentes.

No Plano Anual de Atividades promove-se o envolvimento direto dos pais/ encarregados de educação. É o que acontece nas “Feiras”, Saraus e no Arraial final de cada ano letivo.

5.2) Caracterização da Turma

Para uma melhor caracterização da turma onde incide o plano de intervenção, realizámos a Tabela 5 através da qual se podem inferir as seguintes situações:

	Total	Sexo		Alunos	Ensino	Retenções
	N.º de Alunos	F	M	NEE	Articulado	
	18					
Educação Musical	9	3	6	1	2	1
Educação Tecnológica	9	5	4	1	2	

Tabela 5 - Caracterização da Turma

Através da tabela 5, podemos verificar que a turma onde se encontra Carlos (nome fictício do aluno deste estudo) é constituída por 18 elementos, 8 dos quais do sexo feminino. Encontram-se na turma 1 aluno retido do 7º ano, 2 alunos com necessidades educativas especiais (1 com PEA e outro com défice cognitivo) e 4 alunos que abandonaram o ensino articulado e, por esse motivo, estão a frequentar a disciplina de Educação Musical pela primeira vez.

Carlos e o aluno retido do 7º ano são os que entraram para a turma pela primeira vez. Os restantes alunos acompanham a mesma turma, desde o 5º ano. No entanto, é de salientar que

Carlos, no ano letivo transato de 2008/2009, frequentava esta turma nas áreas de Língua portuguesa, Matemática, Educação Física, Educação Musical e Educação Visual e Tecnológica.

Neste ano letivo, Carlos frequenta as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Educação Visual, Educação Musical, no primeiro semestre, e Educação Tecnológica no segundo semestre.

No início deste ano letivo, de acordo com a preferência da disciplina e de amizade, a turma foi dividida ao meio em que 9 alunos escolheram Educação Musical no primeiro semestre, e outros 9, também no primeiro semestre, escolheram Educação Tecnológica. Encontram-se a frequentar a disciplina de Educação Musical 9 alunos, 3 do sexo feminino, 6 do sexo masculino, um dos quais é o Carlos. Nesta turma encontram-se 2 alunos, 1 do sexo feminino e outro do sexo masculino que deixaram de frequentar o ensino articulado e, têm pela primeira vez, a disciplina de Educação Musical. Temos que referir que apenas Carlos foi o único aluno que não escolheu a opção no primeiro semestre devido a este trabalho de projeto.

5.3) Caracterização do Aluno

Para uma caracterização mais pormenorizada, houve a necessidade de recorrermos ao processo individual do aluno visto fornecer os dados mais relevantes.

Do processo individual retiramos a sua identificação (nome, data de nascimento e idade), a sua situação escolar (escola, ano de escolaridade e medidas do regime educativo previsto ao abrigo dos Dec. Lei 319/ 91 de 23 de Agosto e Dec. Lei 3/2008 de 7 de janeiro), os dados clínicos (patologia), terapia (da fala) e as caracterizações realizadas pelos professores titulares e/ ou diretores de turma e docentes da educação especial (programa educativo individual).

De pais divorciados, Carlos vive com a mãe e com os avós maternos, nasceu em 1998 de um parto de cesariana, mas teve uma boa adaptação imediata à vida extrauterina. O período neonatal decorreu sem incidentes. Com a idade cronológica de vinte e três meses foi diagnosticado como portador de PEA, pela equipa de Autismo no Hospital Pediátrico de Coimbra.

Frequentou um Jardim de Infância no ano letivo 2003/2004 e a partir do ano letivo 2004/2005 passou a frequentar uma escola do ensino básico e, em simultâneo, a Unidade de Ensino Estruturado do Autismo (UEEA) até aos dias de hoje.

A partir do 2º ano do ensino básico, o Carlos beneficiou de várias medidas do Decreto-Lei 319. A partir de 2008 beneficiou das seguintes alíneas do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro: apoio pedagógico personalizado (reforço e desenvolvimento de competências, consagradas no currículo específico individual), adequações no processo de avaliação, currículo específico individual, tecnologias de apoio e de terapia da fala na escola beneficiando de 3 sessões semanais.

O aluno, atualmente com 12 anos de idade, tem uma PEA e, como diagnóstico secundário, apresenta um nível de desenvolvimento abaixo da média para a sua idade cronológica (défice cognitivo). Frequenta uma turma regular do 7º ano do ensino básico.

De acordo com os documentos existentes no processo individual do aluno (Anexo IV), nomeadamente no seu Programa Educativo Individual (PEI), o Carlos fez progressos em todas as

áreas de desenvolvimento, ao longo do ano letivo 2009/2010. Contudo, realça-se a necessidade constante de se ajustar o seu PEI em função das aquisições que vai adquirindo.

É interessado/ motivado, trabalhador, empenhado, colaborante e encontra-se mais autónomo, de tal forma que questiona o professor quando tem dúvidas e revela gosto pela aprendizagem.

Socialmente, sendo uma das áreas mais penalizadoras de Carlos, teve um desenvolvimento bastante significativo visto encontrar-se mais integrado e interage de forma adequada com os colegas, comunicando e participando com todos, cumprimenta os colegas, professores, auxiliares, respondendo a perguntas simples, é educado e obediente.

Nas atividades livres, o Carlos tem um comportamento espontâneo e é mais desinibido, é colaborador e participativo.

Na comunicação, o aluno mantém um diálogo simples, utilizando progressivamente frases mais completas.

Desenvolveu na área académica de Língua Portuguesa, competências ao nível da oralidade (expressa-se com clareza e autonomia, lê de forma mais fluente e autónoma frases e pequenos textos, alguns deles sem preparação prévia, interpreta e compreende o que lê em textos adequados ao seu nível com alguma ajuda), da escrita (copia frases e pequenos textos com letra manuscrita e constrói frases simples a partir de palavras dadas ou imagens) e da leitura (cumpre algumas regras de ortografia e aplica os conhecimentos adquiridos).

Na Matemática, Carlos identifica e associa números à quantidade, faz contagens progressivas, regressivas, preenche lacunas, escreve números por extenso, compõe e decompõe números, estabelece relações de grandeza, aplica simbologia e identifica figuras geométricas, efetua adições simples, resolve situações problemáticas simples relacionadas com o seu dia-a-dia e apresenta progresso ao nível do raciocínio lógico.

O Carlos realiza já muitos trabalhos autónomos, solicitando ajuda quando não consegue, revelando interesse e motivação pela aprendizagem. Revela uma boa capacidade de memorização visto ser capaz de aplicar com facilidade os conteúdos trabalhados.

6) Instrumentos de Recolhas de Dados

Para a realização deste trabalho foi necessário proceder à recolha de informações de caracterização do aluno que se encontravam no seu processo individual e à construção de alguns instrumentos, nomeadamente das planificações das sessões/aulas e avaliação.

6.1) Instrumentos Utilizados

6.1.1) Instrumentos de Planificação e Avaliação

Após diálogo inicial com os discentes foi realizada uma ficha diagnóstica, que se encontra no portefólio (Anexo V), a fim de se poder planificar, de acordo com os módulos, os objetivos pretendidos tendo em atenção as características do aluno em questão.

6.1.2) Construção das Planificações das Aulas

Após a ficha diagnóstica, foram realizadas as planificações das aulas. Nessas planificações são expostos os conceitos/conteúdos, as competências gerais e específicas, as estratégias, os recursos humanos e materiais e a avaliação.

Aula Introdutória

Data: 12/ 10 / 2010

Aula Nº 1

Conversa com todo o grupo:

Objetivo:

- ✓ Explicação sumária da implementação do Plano de Intervenção no horário semanal da turma previsto para a disciplina de Educação Musical, ao longo do primeiro período escolar em consonância com a planificação específica da turma;
- ✓ Gravação áudio das sessões, exclusivamente com a finalidade de tratamento de dados a realizar pela professora responsável pelo Plano de Intervenção;
- ✓ Esclarecimento de dúvidas;
- ✓ Cumprimento de regras fundamentais da sala de aula.

Rotinas:

No início da aula:

- ✓ Cada aluno senta-se no lugar indicado;
- ✓ Colocar os materiais necessários para as atividades;
- ✓ Disposição diferente do mobiliário quando sugerido pela professora;

No final da aula:

- ✓ Arrumar os materiais nos lugares certos;
- ✓ Deixar a sala de aula em “ U”.

Realização de fichas de diagnóstico aos discentes.

Passamos a apresentar de seguida a planificação das aulas:

Planificação de Aula nº 2

Ano: 7º	Turma:
Tempo: 60 minutos	Data: 19 / 10 / 2010

CONCEITOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>TIMBRE:</p> <p>Instrumentos Orff.</p> <p>Instrumentos de altura definida.</p> <p>Instrumentos de altura indefinida.</p>	<p>Conhecer visual e auditivamente instrumentos Orff.</p>	<p>Conhece visual e auditivamente os instrumentos Orff.</p> <p>Distingue instrumentos de altura definida e de altura indefinida (Exemplo: Xilofones, metalofones, bombo, tamborim, pandeireta, triângulo).</p>	<p>Disposição dos instrumentos Orff na sala de aula;</p> <p>Manipulação dos instrumentos de acordo com a preferência dos alunos;</p> <p>Percussão desses mesmos instrumentos;</p> <p>Identificação visual e auditiva:</p> <p>1º) Instrumentos de altura definida;</p> <p>2º) Instrumentos de altura indefinida;</p>	<p>Professora</p> <p>Turma</p>	<p>Instrumentos da sala de aula (Orff):</p> <p>Xilofones, metalofones, jogos de sinos, bombo, tamborim, pandeireta, triângulo, guizeira, címbalos, clavas, reco-reco, bloco de dois sons e caixa chinesa.</p> <p>Vídeo sobre os Instrumentos da Orquestra</p>	<p>Observação direta:</p> <p>Participação na aula;</p> <p>Trabalho individual e de grupo;</p> <p>Atenção, Empenho, Responsabilidade</p> <p>Ficha de trabalho individual.</p>

<p>Instrumentos da Orquestra: Cordas; Sopros; Percussão.</p>	<p>Conhecer visual e auditivamente instrumentos da Orquestra</p>	<p>Conhece visual e auditivamente instrumentos da Orquestra. Distingue as famílias das cordas, sopros madeiras e sopros metais e da percussão (Exemplo: violino, oboé, trompete, timbale, congas, pratos).</p>	<p>Visualização de um vídeo sobre os instrumentos da Orquestra; Identificação visual e auditiva dos mesmos por famílias na orquestra; Realização de uma ficha de trabalho individual sobre instrumentos musicais.</p>		<p>CD`S Hi-Fi Folhas A₄ Imagens Tesoura Cola Lápis Caneta Ficha de trabalho Gravador áudio</p>	
--	--	--	---	--	---	--

Planificação de Aula nº 3

Ano: 7º

Turma:

Tempo: 60 minutos

Data: 26 / 10 / 2010

CONCEITOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>TIMBRE:</p> <p>Vocal</p>	<p>Entoar melodias de diferentes géneros musicais</p> <p>Produzir trabalhos individuais e em grupo.</p>	<p>Canta canções conhecidas para o cultivo da voz em grande grupo.</p> <p>Utiliza intensidades, alturas e durações diversificadas nas várias canções.</p> <p>Expressa-se através do corpo enquanto canta.</p> <p>Canta uma canção com as notas musicais e de seguida com a letra.</p>	<p>Audição de canções de diferentes géneros musicais.</p> <p>Entoação de canções de acordo com as suas vivências quotidianas e escolares (Exemplo: canções de roda, Canções infantis, música tradicional portuguesa e Pop e Rock).</p> <p>Utilização do movimento corporal para se expressar.</p> <p>Utilização de intensidades, alturas e durações diversificadas nas várias canções.</p> <p>Observação e análise melódica de uma partitura “Escalar em Dó”.</p> <p>Entoação da mesma, em</p>	<p>Professora</p> <p>Alunos</p>	<p>CD`S</p> <p>Hi-Fi</p> <p>Partitura “Escalar em Dó”.</p> <p>Gravador áudio</p>	<p>Observação direta:</p> <p>Participação na aula;</p> <p>Trabalho individual e de grupo;</p> <p>Atenção,</p> <p>Empenho,</p> <p>Responsabilidade</p>

			simultâneo com a audição, com vocalizos e posteriormente com as notas musicais.			
--	--	--	--	--	--	--

Ano: 7º

Turma:

Tempo: 60 minutos

Data: 02 / 11 / 2010

Planificação de Aula nº 4

CONCEITOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>RITMO</p> <p>Pulsação</p> <p>Ritmo</p> <p>Semínima.</p> <p>Pausa de semínima.</p> <p>Colcheia.</p> <p>Pausa de colcheia.</p> <p>Mínima.</p> <p>Pausa de mínima.</p> <p>Semibreve.</p> <p>Pausa de semibreve.</p> <p>Semicolcheia.</p>	<p>Movimentar ao som de músicas em vários estilos de acordo com a pulsação e/ou do ritmo das mesmas.</p> <p>Distinguir som e silêncio na música.</p> <p>Produzir trabalhos individuais e em grupo.</p>	<p>Movimenta-se ao som de músicas em vários estilos de acordo com a pulsação das mesmas.</p> <p>Identifica e marca a pulsação e/ou ritmo de várias músicas.</p> <p>Leitura de simbologia rítmica de figuras e pausas.</p>	<p>Audição de músicas de vários estilos: Música infantil, canção de roda, música tradicional portuguesa, Pop e Rock e música clássica.</p> <p>Movimentação pela sala de aula marcando a pulsação das mesmas.</p> <p>Audição de um ostinato rítmico com semínimas, colcheias e pausas de semínima.</p> <p>Reprodução do mesmo com palmas.</p> <p>Exercícios práticos sobre as várias figuras e pausas através da reprodução realizada por</p>	<p>Professora</p> <p>Turma</p>	<p>Quadro</p> <p>Hi-Fi</p> <p>CDS</p> <p>Ficha de trabalho individual</p> <p>Gravador áudio</p>	<p>Observação direta:</p> <p>Participação na aula;</p> <p>Trabalho individual e de grupo;</p> <p>Atenção,</p> <p>Empenho,</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Ficha de trabalho individual.</p>

Pausa de semicolcheia. Ostinato rítmico. Compassos simples. Compassos compostos.			cada aluno e pela professora. Realização de uma ficha sobre os conteúdos referenciados.			
---	--	--	--	--	--	--

Planificação de Aula nº 5

Ano: 7º	Turma:
Tempo: 60 minutos	Data:09/11/ 2010

CONCEITOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>TIMBRE:</p> <p>Vocal</p>	<p>Entoar uma melodia do cancionero popular português.</p> <p>Produzir trabalhos individuais e em grupo.</p>	<p>Canta em pequeno grupo (2 elementos) uma canção.</p> <p>Integra-se na interpretação de uma canção do cancionero popular português (Beira Baixa).</p> <p>Gravação, reflexão e avaliação da mesma.</p>	<p>Audição da leitura de um texto, lido pela professora.</p> <p>Reprodução silábica do texto em simultâneo com a audição da mesma.</p> <p>Reprodução do texto utilizando a mímica e memorização da mesma.</p> <p>Interpretação da canção em simultâneo com a audição.</p>	<p>Professora</p> <p>Alunos</p>	<p>CD</p> <p>Hi-Fi</p> <p>Partitura: “ Ainda era pequenina”.</p> <p>Gravador áudio.</p>	<p>Observação direta:</p> <p>Participação na aula;</p> <p>Trabalho individual e de grupo;</p> <p>Atenção, Empenho, Responsabilidade</p>

<p>Semibreve. Pausa de semibreve. Semicolcheia Pausa de semicolcheia. Semínima com ponto; Três colcheias numa pulsação.</p>		<p>Executa a música em grupo.</p>	<p>audição da música. Interpretação instrumental e vocal de uma canção popular portuguesa, em grande grupo, de acordo com o andamento da mesma. Gravação, reflexão e avaliação da mesma. Realização de uma ficha de autoavaliação.</p>			
---	--	-----------------------------------	--	--	--	--

Planificação de Aula nº 7

Ano: 7º	Turma:
Tempo: 60 minutos	Data: 23 / 11 / 2010

CONCEITOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>TIMBRE:</p> <p>Instrumentos de altura indefinida.</p> <p>Estilo <i>Rock</i>: Instrumentos.</p> <p>Padrões rítmicos</p>	<p>Executar em instrumentos Orff.</p> <p>Produzir trabalhos individuais e em grupo.</p>	<p>Visualiza e ouve diferentes padrões rítmicos característicos do estilo <i>Rock</i>.</p> <p>Reproduz em instrumentos de altura indefinida esses mesmos padrões rítmicos.</p>	<p>Distribuição de materiais (padrões rítmicos) à turma.</p> <p>Análise rítmica desses materiais.</p> <p>Escolha de um instrumento de altura indefinida em pequeno grupo (3 elementos). (Exemplo: bombo, tamborim, triângulo).</p> <p>Ensaio a pares com os padrões rítmicos escolhidos.</p> <p>Interpretação instrumental em simultâneo com uma audição.</p>	<p>Professora</p> <p>Turma</p>	<p>Hi-Fi</p> <p>CDS</p> <p>Materiais da professora</p> <p>Instrumentos Orff.</p> <p>Gravador áudio</p>	<p>Observação direta:</p> <p>Participação na aula;</p> <p>Trabalho individual e de grupo;</p> <p>Atenção, Empenho, Responsabilidade</p>

Planificação de Aula nº 8

Ano: 7º	Turma:
Tempo: 60 minutos	Data: 07 / 12 / 2010

CONCEITOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>TIMBRE: Instrumentos de altura definida. Instrumentos de altura indefinida. Estilo <i>Rock</i>: Instrumentos.</p> <p>RITMO: Ostinatos melódicos Acordes</p>	<p>Executar em instrumentos Orff. Produzir trabalhos individuais e em grupo.</p>	<p>Reproduz em instrumentos de altura definida essa sequência de acordes (Dó, Fá e Sol). Toca de cor uma parte de uma partitura. Executa a música, integrando-se em grupo.</p>	<p>Visualização e audição de uma sequência de acordes típica do <i>Rock</i>. Escolha de um instrumento de altura definida em pequeno grupo (2 elementos). (Xilofone soprano, xilofone contralto e xilofone baixo). Interpretação instrumental de uma sequência de acordes. Ensaio a pares com os ostinatos melódicos escolhidos. Execução em grande grupo da peça. Gravação, reflexão e avaliação da mesma.</p>	<p>Professora Turma</p>	<p>Hi-Fi CDS Materiais da professora Instrumentos Orff. Ficha de autoavaliação o Gravador áudio</p>	<p>Observação direta: Participação na aula; Trabalho individual e de grupo; Atenção, Empenho, Responsabilidade Ficha de autoavaliação.</p>

<p>ALTURA: As notas musicais: Dó₂, Mi, Fá, Sol, Lá, Si, Ré₄, Fá₂, Sol₂.</p>			<p>Realização de uma ficha de autoavaliação.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

Planificação de Aula nº 9

Ano: 7º	Turma:
Tempo: 60 minutos	Data: 11 /01/ 2011

CONCEITOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>TIMBRE:</p> <p>Estilo <i>Rock</i>;</p> <p>Instrumentos - Bateria; Guitarra elétrica; Baixo elétrico.</p>	<p>Conhecer os instrumentos do estilo <i>Rock</i>.</p> <p>Produzir trabalhos individuais e/ou em grupo.</p>	<p>Analisa como os diferentes elementos sonoros e musicais interagem e se organizam para comunicar e expressar ideias, sentimentos e significados.</p> <p>Descreve/ compara diferentes estilos de <i>Rock</i>.</p> <p>Identifica a influência dos contextos sociais na produção musical.</p> <p>Conhece visual e auditivamente os instrumentos do estilo <i>Rock</i> (Exemplo: bateria,</p>	<p>Visualização de um PowerPoint sobre os instrumentos musicais mais característicos do estilo <i>Rock</i>;</p> <p>Identificação visual e auditiva desses instrumentos musicais;</p> <p>Visualização de vídeos e audição de músicas <i>Pop e & Rock</i> de grupos nacionais e estrangeiros.</p> <p>Estabelecimentos das diferenças e semelhanças entre várias maneiras de ver o <i>Rock</i>.</p> <p>Entrega de materiais sobre instrumentos musicais.</p> <p>Realização de uma ficha de trabalho.</p> <p>Preparação da aula seguinte para trabalho de grupo e /ou</p>	<p>Professora</p> <p>Alunos</p>	<p>PowerPoint</p> <p>CD`S</p> <p>Hi-Fi</p> <p>Videos</p>	<p>Observação direta:</p> <p>Participação na aula;</p> <p>Atenção,</p> <p>Empenho,</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Ficha de trabalho individual.</p>

		guitarra elétrica e guitarra baixo).	individual.			
--	--	---	-------------	--	--	--

Planificação de Aula nº 10

Ano: 7º	Turma:
Tempo: 60 minutos	Data: 18 /01/ 2011

CONCEITOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>TIMBRE:</p> <p>Estilo <i>Rock</i>: Instrumentos - Bateria; Guitarra elétrica; Baixo elétrico.</p>	<p>Conhecer os instrumentos do estilo <i>Rock</i>.</p> <p>Produzir trabalhos individuais e/ou em grupo.</p>	<p>Seleciona canções e/ ou instrumentos no estilo <i>Rock</i></p> <p>Organiza informação sobre canções selecionadas e/ou os instrumentos.</p> <p>Apresenta na turma os resultados da pesquisa acerca do estilo <i>Pop & Rock</i>.</p>	<p>Pesquisa, escolha e compilação de duas ou três canções ou dos instrumentos dentro deste estilo.</p> <p>Escrita de frases sobre as faixas que compilou ou palavras sobre os instrumentos.</p> <p>Realização de um trabalho de grupo sobre os instrumentos do estilo <i>Rock</i> e/ou trabalhos individuais.</p> <p>Apresentação do trabalho realizado na turma.</p> <p>Realização de uma ficha de autoavaliação sobre o tema.</p>	<p>Professora</p> <p>Alunos</p>	<p>CD`S</p> <p>Hi-Fi</p> <p>Vídeos</p> <p>Computador</p> <p>Internet</p> <p>Pen</p> <p>Cartolina</p> <p>Imagens</p> <p>Tesoura</p> <p>Cola; Lápis</p> <p>Caneta</p> <p>Ficha de autoavaliação</p>	<p>Observação direta:</p> <p>Participação na aula;</p> <p>Trabalho de grupo e/ou trabalho individual;</p> <p>Atenção, Empenho, Responsabilidade</p> <p>Ficha de autoavaliação</p>

6.2) Os procedimentos de avaliação no Agrupamento

6.2.1) A Avaliação

No Projeto Educativo (PE) do Agrupamento a avaliação é contínua e formativa que ajudam ou interferem no processo didático com a finalidade de reunir informações de forma a efetuarem-se revisões desse processo durante o desenvolvimento do mesmo. Por outras palavras, neste tipo de avaliação é importante a recolha de informações sobre o processo, assim como a interpretação dessas informações com critérios referenciais, sem esquecer, nunca, o diagnóstico.

O mesmo PE valoriza a avaliação centrada na compreensão do processo de aprendizagem, com a finalidade de detetar lacunas, corrigir deficiências, orientando o aluno e tornar o próprio processo mais flexível e a adaptar-se às diferenças individuais.

Em nosso entender, avaliar é um instrumento fundamental, para o desenvolvimento da disciplina de educação musical, uma vez que tanto o aluno como o professor devem saber em que pontos de desenvolvimento se encontram, e como reorientarem diferentes trabalhos de acordo com os níveis detetados.

Avaliar implica também, no nosso ponto de vista, a partilha, discussão e conhecimento dos vários aspetos que se prendem com a avaliação nomeadamente com a explicação dos critérios. É fundamental analisar como os alunos atingem determinados patamares de desenvolvimento e que nem todos atingem de igual modo a ao mesmo tempo o mesmo tipo de competência.

Os critérios de avaliação do Agrupamento são comuns a todos os departamentos curriculares. Neste sentido, foi emanado pelo conselho pedagógico que os critérios de avaliação se dividiam em dois grandes domínios: um primeiro denominado cognitivo/psicomotor e um segundo socio-afetivo.

No nosso entender, na disciplina de Educação Musical o que está em causa não é apenas avaliar o produto mas sim os processos de trabalho e apropriação de sentidos e competências, sempre individuais e transitórias. Neste sentido, e segundo Gardner (1993), o professor deve conseguir demonstrar aos alunos que a avaliação é algo fulcral e indissociável de toda a aprendizagem, que os incentiva à descoberta, à interpretação e à construção do seu próprio conhecimento e não como algo que lhes é imposto.

6.2.1.1) Ficha de avaliação de conhecimentos

Os professores efetuaram as adequações no processo de avaliação de Carlos (Anexo III). Pode-se observar, no respetivo anexo, o tipo de prova a realizar, os instrumentos de avaliação, as formas e meios de comunicação, a periodicidade e o local de execução. Todos os materiais realizados pelo aluno, fazem parte de um portefólio (Anexo V), instrumento de avaliação. Tomámos a liberdade de construir um Portefólio em que, segundo Saramago et al. (2004), é

colocado na avaliação centrada em actividades e nos desempenhos em diversos contextos (...), constitui-se como uma colecção cumulativa de documentos designada por evidências de aprendizagem que são sempre

escolhidas em função dos objectivos de aprendizagem traçados para a criança/jovem e terão de ser marcadores importantes do seu percurso de aprendizagem. (pp. 75-76)

Procedemos, numa primeira fase, à elaboração de duas fichas diagnósticas para o Carlos, a nível rítmico e conhecimento de instrumentos Orff (Anexo V), uma vez que é a partir do diagnóstico das dificuldades inerentes ao processo de ensino aprendizagem do aluno é que é possível esboçar ou programar atividades ou experiências, suprir as lacunas detetadas e iniciar rapidamente a sua recuperação.

6.2.1.2) Avaliação das aulas planificadas

Todas as aulas planificadas foram gravadas através de um gravador áudio com a finalidade de registar e avaliar todas as aulas de educação musical, através dos diários de campo (Anexo VI). Este registo foi efetuado no próprio dia da aula lecionada a fim de sermos o mais fidedigno possível, que serviu como orientador na preparação e estruturação da aula posterior.

Este registo também teve um papel muito importante na reflexão e exposição de algumas interrogações da nossa prática e possíveis orientações para a programação e continuação do trabalho proposto.

PARTE III - PLANO DE INTERVENÇÃO

CAPÍTULO I - PLANO DE INTERVENÇÃO

Introdução

Independentemente de se encontrarem crianças com NEE nas turmas regulares com as características do nosso caso, entre outras, somos de opinião que aprender com os seus pares, através de uma planificação bem delineada, pode ser uma estratégia que conquiste não só o domínio cognitivo como também a socialização desses indivíduos. Os alunos com NEE têm necessidade de um programa educativo adaptado às suas necessidades, desenvolvido junto dos seus colegas da turma.

Facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com NEE de carácter permanente é o objetivo que todos os docentes deverão ter no processo de ensino aprendizagem desses estudantes. O currículo deve ser diferenciado e flexível tanto nas áreas curriculares e disciplinas, como nos objetivos, competências, conteúdos, metodologias, modalidades de avaliação, entre outros. De acordo com Pereira (2008a) “todas as modificações a introduzir no processo de ensino e de aprendizagem devem sempre partir do menor para um maior afastamento do currículo comum” (p. 33).

Como profissionais da educação, somos de opinião que devemos encontrar as estratégias de ensino adequadas às formas de aprendizagem dos alunos, o que implica estratégias, atividades, métodos e modalidades de avaliação diversificadas, em grande grupo ou direcionadas para o aluno em particular.

1) Apresentação do Plano de Intervenção

Foi nosso propósito, efetuar um Plano de Intervenção, na disciplina de Educação Musical, a ser aplicado a esta criança com PEA tendo em conta as competências que devem ser desenvolvidas.

Estando inserido numa turma regular de 7º ano, o aluno, por um lado, acompanhará o seu Currículo Específico Individual mas, por outro lado, este estará em conformidade com a planificação específica para a turma. Isto, porque privilegiamos não só a inclusão de Carlos na turma mas também e, acima de tudo, porque a educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje, porque impõe à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspetiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cultura, raça, cor, religião, deficiência mental, psicológica ou física.

Realçamos também que, na elaboração do plano de intervenção, preocupámo-nos em elaborar atividades inovadoras, atrativas, interativas e que possam ser do agrado do aluno.

O Plano de intervenção foi realizado, por nós, da seguinte forma:

Numa primeira fase realizámos as planificações para a turma sobre os módulos:

1) Memórias e tradições - em torno da música portuguesa. A escolha deste módulo está relacionada com o Projeto Curricular de Turma, Projeto Educativo do Agrupamento inserido no tema global “Da Serra ao Mar: conhecer para preservar”;

2) Pop e Rock - em torno dos estilos musicais. Este módulo é sempre recebido pelos discentes com bastante entusiasmo;

3) Melodias e arranjos - em torno da canção;

Numa segunda fase, efetuámos o Plano de Intervenção para o Carlos.

Posteriormente efetuámos a planificação final entre a planificação da turma e o plano de intervenção resultando daqui, as aulas que foram lecionadas, que se encontram expostas no ponto 6.1.2. deste trabalho.

A implementação das aulas desenvolveu-se entre outubro de 2010 a janeiro de 2011, de acordo com a respetiva calendarização.

Paralelamente a toda esta situação foram realizados os diários de campo das sessões/aulas com as respetivas reflexões.

Por último, não foram realizados os planos de intervenção no dia 30 de novembro, devido a situações atmosféricas que impediram que a escola estivesse aberta, no dia 14 de dezembro, Carlos não compareceu à escola e no dia 04 de janeiro, Carlos não foi à aula porque se encontrava muito excitado e nada calmo, segundo as colegas da UEE. Devido às situações acima expostas, os mesmos transitaram para as aulas seguintes.

Passamos de seguida a apresentar o Plano de Intervenção:

NOME DO ALUNO: _____ Nº _____ ANO: 7º TURMA: ANO LECTIVO: 2010/2011
 DISCIPLINA: Educação Musical PROFESSORA DA DISCIPLINA: Maria de Fátima dos Santos Marques Espinhaço

Plano de Intervenção de Educação Musical (Anexo PEI)

CONCEITOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>TIMBRE:</p> <p>Instrumentos Orff.</p> <p>Instrumentos de altura definida.</p> <p>Instrumentos de altura indefinida.</p>	<p>Conhecer visual e auditivamente instrumentos Orff.</p> <p>Executar alguns instrumentos Orff.</p> <p>Executar em grupo a canção proposta.</p> <p>Conhecer os instrumentos do estilo <i>Rock</i>.</p> <p>Produzir trabalhos individuais e/ou em grupo.</p>	<p>Conhece visual e auditivamente alguns instrumentos Orff.</p> <p>Distingue instrumentos de altura definida e de altura indefinida (Exemplo: Xilofones, metalofones, bombo, tamborim, pandeireta, triângulo).</p> <p>Toca um instrumento de lâminas Orff (Exemplo: Xilofone, Jogos de Sinos).</p> <p>Toca um instrumento para acompanhar um ritmo (Exemplo: bombo, tamborim,</p>	<p>Disposição dos instrumentos Orff na sala de aula;</p> <p>Manipulação dos instrumentos de acordo com a preferência do aluno;</p> <p>Percussão desses mesmos instrumentos;</p> <p>Identificação visual e auditiva de:</p> <p>1º Instrumentos de altura definida;</p> <p>2º Instrumentos de altura indefinida;</p> <p>Realização de uma ficha de trabalho sobre a identificação</p>	<p>Professora</p> <p>Turma</p>	<p>CD'S;</p> <p>Hi-Fi;</p> <p>Folhas A4;</p> <p>Imagens;</p> <p>Tesoura;</p> <p>Cola;</p> <p>Lápis;</p> <p>Caneta;</p> <p>Instrumentos da sala de aula (Orff):</p>	<p>Observação direta</p> <p>Fichas de trabalho individual</p> <p>Trabalho de grupo e individual</p> <p>Participação na aula</p>

<p>As notas Dó, Fá e Sol.</p> <p>Acordes.</p> <p>Ostinato rítmico.</p> <p>Instrumentos Rock.</p>		<p>triângulo, clavas).</p> <p>Ensaia individualmente e integra-se no grande grupo.</p> <p>Executa a música com o grupo.</p> <p>Conhece visual e auditivamente os instrumentos do estilo <i>Rock</i> (Exemplo: bateria, guitarra eléctrica e guitarra baixo).</p> <p>Realiza trabalhos escritos sobre instrumentos musicais Orff e/ou <i>Rock</i>.</p>	<p>visual e auditiva dos instrumentos Orff.</p> <p>Observação e escolha de um instrumento de lâminas com baquetas;</p> <p>Identificação das notas Dó, Fá e Sol no instrumento de lâminas, com a ajuda de um colega;</p> <p>Ensaio, em pequeno grupo, dessas notas de acordo com uma sequência de acordes;</p> <p>Interpretação de uma música, em grande grupo, de acordo com o andamento da mesma.</p> <p>Observação e escolha de um instrumento de altura indefinida;</p> <p>Ensaio individual de um ostinato rítmico no instrumento;</p> <p>Interpretação instrumental de uma canção popular portuguesa, em grande grupo, de acordo com o andamento da mesma.</p> <p>Visualização de um PowerPoint sobre instrumentos musicais do</p>	<p>Xilofones, metalofones, jogos de sinos, bombo, tamborim, pandeireta, triângulo, guizeira, címbalos, clavas, reco-reco, bloco de dois sons e caixa chinesa.</p> <p>Partituras;</p> <p>Computador;</p> <p>Videoprojector</p> <p>PowerPoint;</p> <p>Fichas adaptadas;</p> <p>Gravador áudio.</p>	<p>Portefólio</p>
--	--	---	---	--	-------------------

			<p>estilo <i>Rock</i>;</p> <p>Identificação visual e auditiva dos instrumentos musicais;</p> <p>Realização de um trabalho de grupo sobre os instrumentos do estilo <i>Rock</i>.</p> <p>Realização de uma ficha de autoavaliação sobre o tema.</p>			
<p>TIMBRE:</p> <p>Vocal</p>	<p>Entoar melodias de diferentes géneros musicais.</p> <p>Entoar uma melodia do cancioneiro popular português.</p> <p>Interpretar em grupo a canção.</p>	<p>Canta canções conhecidas para o cultivo da voz em grande grupo.</p> <p>Utiliza intensidades, alturas e durações diversificadas nas várias canções.</p> <p>Canta em pequeno grupo (2 elementos).</p> <p>Integra-se na interpretação de uma canção do cancioneiro popular português (Beira Baixa).</p>	<p>Entoação de canções de acordo com as suas vivências quotidianas e escolares (Exemplo: canções de roda, canções infantis, música tradicional portuguesa, Pop e Rock e música clássica).</p> <p>Utilização de intensidades, alturas e durações diversificadas nas várias canções.</p> <p>Audição da letra de um texto, lido pela professora.</p> <p>Reprodução da letra utilizando a mímica e memoriza-a.</p> <p>Reprodução silábica da canção em</p>	<p>Professora</p> <p>Turma</p>	<p>CD`S;</p> <p>Hi-Fi;</p> <p>Partituras;</p> <p>Instrumentos da sala de aula (Orff);</p> <p>Xilofones,</p> <p>metalofones,</p> <p>jogos de sinos,</p> <p>bombo,</p> <p>tamborim,</p> <p>pandeireta,</p> <p>triângulo,</p> <p>guizeira,</p>	

			simultâneo com a audição da mesma. Execução da pulsação e posteriormente do ritmo em simultâneo com a audição da canção. Interpretação vocal inserido na turma.		címbalos, clavas, reco-reco, bloco de dois sons e caixa chinesa. Computador; Videoprojetor Gravador áudio.	
RITMO Pulsação. Semínima. Pausa de semínima. Semínima com ponto.	Movimentar-se ao som de músicas em vários estilos de acordo coma pulsação e/ou o ritmo das mesmas. Distinguir som e silêncio na música. Executar ostinato rítmico enquanto ouve, em simultâneo, uma música. Interpretar em grupo o acompanhamento	Movimenta-se ao som de músicas em vários estilos de acordo com a pulsação das mesmas. Identifica e marca a pulsação e/ou ritmo de várias músicas. Leitura de simbologia rítmica de figura e pausa dando-lhe outro nome diferente. Executa, em pequeno grupo, um ostinato rítmico enquanto ouve, em simultâneo, uma música. Executa a nota mais grave de um acorde em simultâneo com	Audição de músicas de vários estilos: Música infantil, música tradicional portuguesa, Pop e Rock e música clássica. Movimentação pela sala de aula marcando a pulsação das mesmas. Audição de um ostinato rítmico com semínimas e pausas de semínima. Reprodução do mesmo com palmas. Exercícios no quadro sobre a semínima e a pausa de semínima. Reprodução de um ostinato rítmico	Professora Turma	CD`S; Hi-Fi; Partituras; Instrumentos da sala de aula (Orff): Xilofones, jogos de sinos, bombo, tamborim, pandeireta, triângulo, guizeira, címbalos,	

<p>Três colcheias numa pulsação.</p> <p>Ostinato rítmico.</p>	<p>rítmico.</p> <p>Integra-se no trabalho de grupo.</p>	<p>outros instrumentos.</p> <p>Interpreta instrumentalmente, integrando-se no trabalho de grupo.</p>	<p>com um instrumento de altura definida, executando a nota mais grave de um acorde.</p> <p>Reprodução do ostinato rítmico em simultâneo com uma música.</p> <p>Execução da obra com a turma.</p> <p>Audição da peça interpretada por todos dando a sua opinião.</p> <p>Audição de um ostinato rítmico com semínimas com ponto e três colcheias numa pulsação.</p> <p>Reprodução do mesmo num instrumento de altura indefinida.</p> <p>Reprodução do ostinato rítmico em simultâneo com uma música.</p> <p>Interpretação rítmica/melódica das peças em grande grupo.</p> <p>Realização de uma ficha de trabalho “ Figuras e Pausas”</p>		<p>clavas, reco-reco, bloco de dois sons e caixa chinesa.</p> <p>Computador;</p> <p>Videoprojector</p> <p>Fichas adaptadas.</p> <p>Gravador áudio.</p>	
---	---	--	---	--	--	--

CAPÍTULO II - REFLEXÃO DAS AULAS

1) Introdução

Para todas as aulas planificadas foi realizada uma autorreflexão consciente e com o maior rigor, sobre as quais lhe chamámos de diários de campo (Anexo VI) a fim de podermos chegar aos objetivos específicos deste trabalho de projeto.

No entanto, devemos realçar que a planificação de aula estava elaborado apenas para 60 minutos e não para 90 minutos (dois blocos de 45 minutos) como seria o esperado visto que as docentes da UEE nos transmitiram que o aluno só estaria na sala de aula de Educação Musical a partir das 09h20m porque o aluno ao chegar à escola, fazia a transição entre a UEE e o seu horário letivo. É de realçar que a aula de educação musical iniciava-se, para a turma do nosso sujeito de estudo, pelas 08h50m, primeiro tempo da manhã, e terminava às 10h20m.

Como nota importante devemos salientar que todos os alunos que fizeram parte deste plano de intervenção foram designados por uma letra do alfabeto uma vez que Carlos, estando na sala de aula, participou, colaborou, ensaiou, cantou e interpretou com todos os colegas da turma.

2) Reflexão das aulas

Das aulas observadas, realizámos as seguintes reflexões:

a) A prática musical inclui uma criança com PEA uma vez que a turma, estando já habituada à presença do sujeito da nossa investigação, facilitou a interação entre os seus pares. É exemplo desta situação a aula do dia 12 de outubro quando Carlos identificou os colegas a cumprimentou-os, um a um, com um aperto de mão.

Na prática instrumental e vocal, Carlos encontrou-se sempre acompanhado pelos seus pares. No que concerne à prática instrumental, Carlos misturou-se com os colegas fosse para o manuseamento ou para a percussão dos instrumentos, como se verificou nas aulas dos dias 19 de outubro.

Na grande maioria das atividades propostas à turma, Carlos esteve sempre pronto em participar ativamente. Quando foi necessário a sua participação com um colega, Carlos nunca hesitou e raramente se envolveu numa atividade sozinho. Ficou só quando se encontrou a manipular instrumentos Orff, forma de poder concentrar-se no instrumento e no som produzido. Nas danças e movimentação/danças das mesmas, na aula do dia 26 de outubro, foi verificado pelos professores que o Carlos era apenas mais um aluno não existindo qualquer diferenciação entre os pares.

Quando interpretou as canções propostas, Carlos cantou-as sempre em grande grupo, não tendo havido qualquer aluno que se sobressaísse pela diferença.

Nas várias atividades, Carlos trabalhou sempre com os diversos colegas. Só em situações estritamente necessárias, nomeadamente na realização de fichas e autorreflexões de aulas, foi necessário que ficasse sozinho, como aconteceu com a restante turma. Carlos também viu nos outros, um apoio necessário para concretizar algumas atividades, como por exemplo a realização de alguns ritmos sincopados e a percussão de notas musicais no xilofone.

Na aula do dia 2 de novembro, Carlos reproduziu um ritmo realizado por G e inventou outro para Z.

Na aula do dia 9 de novembro, foi solicitado pelos professores que Carlos lê-se uma parte de um texto, tendo-o realizado com êxito. Esta sugestão não teve, por parte de Carlos, qualquer inibição e todos os alunos estiveram atentos à sua leitura.

Carlos correspondeu saudavelmente à crítica e soube também impor-se quando necessário. Aliás, o discente foi um elemento moderador quando responde “mau, mau, mau”, termos utilizados para criticar as desavenças entre colegas, mostrando, de forma indireta, em nosso entender, querer que todos se dessem bem.

Também na aula do dia 16 de novembro, Carlos foi aplaudido pelos colegas quando foi buscar alguns instrumentos musicais, tendo agradecido dizendo “obrigado”.

Carlos, independentemente de realizar todas as atividades propostas com entusiasmo e empenho, desistiu quando não conseguiu realizar uma determinada tarefa, não perturbando o trabalho dos seus pares. Quando Carlos se entusiasmou nalgumas atividades, nomeadamente, cantando ou tocando com maior intensidade, os colegas que dialogaram com Carlos explicaram-lhe como devia proceder.

Carlos gostou de trabalhar com o computador. Se for supervisionado, o aluno consegue seguir os passos sugeridos pelos docentes, sem pressa.

Por ser um trabalho diferente teceu alguns comentários tais como é “feio”, “não gosto”, “quero este”, “é bonito”, “é o quê?”, estando ele na pesquisa e escolha de alguns instrumentos para apresentação de um trabalho à turma.

A apresentação do trabalho à turma foi realizada através de perguntas simples a Carlos, tais como, “o que fizeste nessa folha?”, “Onde arranjaste essas imagens?”, “Gostaste de ir ao computador para fazeres o trabalho?”, “Como fizeste para tirares as imagens daquela folha e para meter nesta folha?”, “o teu trabalho tem um título?”, “Qual é?”, “o que escreveste junto aos instrumentos?”, “diz o nome deles”. “Gostaste de fazer este trabalho?”. Perguntas como estas, obtêm-se respostas simples e concretas.

Através do exposto, podemos concluir que Carlos encontra-se incluído na turma e que as planificações das aulas colocaram Carlos e seus pares no centro das aprendizagens ativas, diversificadas, respeitando as diferenças e características de todos os alunos.

b) No que concerne à aprendizagem do ritmo, à medida que Carlos desenvolver um maior controlo das suas mãos e dedos nas atividades propostas, principalmente na percussão de instrumentos Orff de altura determinada, menos frustrantes e mais agradáveis serão as aulas e maior destreza terá para concretizar competências de maior dificuldade que o ajudarão a tornar-se cada vez mais autónomo.

Para identificar a simbologia das figuras musicais, o Carlos necessita que sejam escritas, por baixo os vocábulos correspondentes. Desta forma, ele reconhece facilmente o ritmo concretizando-o. Se esses vocábulos não se encontram por baixo dos símbolos, Carlos não consegue fazer a respetiva associação. Foi desta forma que ele iniciou o conhecimento da escrita musical e não consegue dissociar-se deles, neste momento. São exemplos, das situações explicadas anteriormente, a aula do dia 2 de novembro quando Carlos consegue criar ritmos simples e reproduzi-los através de palmas ao mesmo tempo que vai utilizando vocábulos associando-os à notação, ou seja, ao valor das figuras, tais como “tá” para a semínima, “titi” para as colcheias e “shi” para a pausa de semínima. Também os professores constataram que Carlos conseguiu marcar a pulsação e o ritmo das canções propostas.

A simbologia utilizada por Carlos para representar as figuras musicais não é perfeita, mas consegue-se perceber o que Carlos escreve.

Quando se verificam atividades com andamentos rápidos, o Carlos tem dificuldades em acompanhar a turma, principalmente quando são acompanhadas com gravações. Também quando existem muitos instrumentos a percutir ritmos diferentes em simultâneo, o Carlos tem dificuldades em concretizar a atividade. Repetindo as ações para uma melhor interiorização, ele ajusta-se perfeitamente e consegue superar as suas dificuldades. Nestas situações, o Carlos apoia-se muito nos colegas, observando-os no sentido de estar a memorizar a fim de realizar a atividade com êxito.

Aos professores, não interessa que o Carlos realize as atividades ao mesmo tempo que os restantes. O que importa é que o Carlos concretize as atividades ao seu ritmo próprio e os seus pares se ajustem a ele e vice-versa.

c) Para se adquirir uma boa técnica, na aprendizagem dos instrumentos Orff, foi necessário realizar alguns exercícios de relaxamento e de preparação: relaxar os pulsos, abanar as mãos e os braços. Os instrumentos de altura definida que necessitam necessariamente das baquetas estiveram posicionados em posição de “andar de bicicleta” e não em posição de “comer”, por assim dizer.

A todos os alunos, sem exceção, foi-lhes transmitida algumas recomendações sempre que percutissem com as baquetas, tais como, tocar com os pulsos e não com os braços, manter as baquetas perto do instrumento a fim de se adquirir maior rapidez de execução e melhor qualidade do som e utilizar as baquetas alternadamente (salvo indicação em contrário pelos docentes).

De acordo com as fichas diagnósticas (Anexo V), Carlos conhece visualmente e auditivamente os instrumentos Orff.

Durante a aula do dia 19 de outubro, os docentes observaram que Carlos soube identificar auditivamente o xilofone, o bombo, as clavas, o triângulo, o prato suspenso, as maracas e a pandeireta. Os professores constataram esta situação após a realização de uma ficha individual (Anexo V) realizada pelos discentes.

Para Carlos que foi deixado à-vontade na escolha do instrumento Orff de altura indefinida, na grande parte das atividades propostas, soube qual o instrumento que mais lhe conveio como forma de expressão, o bombo, o que não levantou problemas de “receio” do objeto ou de o não saber tocar. Carlos tem razões inconscientes para preferir um instrumento a outro. É exemplo

desta situação a aula do dia 19 de outubro onde havia uma panóplia de instrumentos Orff e Carlos preferiu o bombo aos restantes. Ainda manipulou as clavas, o triângulo e o metalofone soprano mas deu-lhes pouca importância. Soube percutir no bombo com as duas baquetas.

Na opinião dos docentes, não interessa que Carlos conheça as características dos instrumentos mas que os consiga reconhecer visual e/ou auditivamente, quiçá, para alargar o seu leque de interesses. E porque também não conseguiu tocar com as duas baquetas, no xilofone baixo, Carlos apenas o fez com uma, situação facilitadora de aprendizagem, no entender dos professores. Como situação facilitadora de aprendizagem para Carlos, é também o facto de serem retiradas, dos instrumentos Orff de altura determinada, as placas que não forem necessárias para a interpretação de uma peça.

d) A nível vocal, os professores tiveram o cuidado de escolherem, para o relatório de algumas aulas, canções infantis e canções de embalar. Isto porque é importante na Educação Musical valorizar as vivências pessoais de cada um.

O Carlos consegue cantar afinadamente entre uma oitava, ou seja, entre Dó₃ a Dó₄. Tem uma voz grave e não tem noção que a sua voz abafa as restantes. Os seus pares têm a preocupação de o alertar sobre este facto e o mesmo entende e cumpre o que lhe é pedido.

Para a memorização de algumas canções existiu a necessidade dos professores utilizarem a mímica. Na nossa opinião, é de interesse pedagógico que deva ser a própria criança a improvisar os movimentos adaptáveis para todas as canções e não lhe serem impostos, como aconteceu na aula do dia 26 de outubro.

É importante para Carlos, que as canções sejam providas de barras de repetição, situação que ajuda na memorização da letra, logo da canção. Repetindo as ações para uma melhor interiorização, Carlos ajusta-se perfeitamente e consegue superar as suas dificuldades.

Em jeito de conclusão das nossas reflexões, a criança com PEA da nossa investigação realizou grande parte das atividades através da imitação, quer a nível rítmico, quer a nível instrumental, quer ainda a nível vocal, olhando para os seus pares. Quando não conseguiu concretizar uma determinada atividade soube esperar que os seus colegas a terminassem. No entanto, é um sujeito dependente dos restantes para efetuar as atividades devido às suas características pessoais.

É um indivíduo que toma a iniciativa para intervir quando, ao assistir a um vídeo, a um PowerPoint ou imagem, conhece o que vê. Nas atividades que se relacionem com movimentos corporais, instrumentais e rítmicos que imprimam um andamento rápido, tem dificuldades em acompanhar.

Atividades com o computador devem ser utilizadas com alunos com PEA porque “contribuam para melhorar, entre outras competências, a coordenação óculo manual, o entendimento de conceitos, a manifestação de conhecimentos e para a utilização de alguns meios aumentativos e/ou alternativos da comunicação” (Pereira, 2008, p. 27).

Em todas as atividades foram utilizadas estratégias demonstrativas pelos colegas e professores, pistas verbais e/ou visuais, o reforço positivo e atividades que foram ao encontro do gosto de Carlos e dos colegas.

PARTE IV - CONCLUSÕES FINAIS

1) Reposição dos objetivos do Trabalho

Tomando em consideração tudo quanto já referimos até este ponto do trabalho, partimos para as conclusões não antes de lembrar que tivemos, como Objetivo Geral aplicar um Plano de Intervenção destinado a um aluno com PEA, nas aulas da disciplina de Educação Musical e, como objetivos mais específicos:

- compreender em que medida a prática musical numa sala de aula pode ajudar a incluir uma criança com PEA;
- compreender como é a evolução dessa criança a nível rítmico;
- compreender como é a evolução dessa criança a nível da prática com instrumentos de percussão (Orff);
- compreender como é a evolução dessa criança a nível vocal.

2) Conclusões

Quando nos propusemos a realizar este trabalho sabemos que não seria fácil. Sempre soubemos que a construção de um trabalho de investigação desta natureza envolve um processo moroso de estudo e construção, de crescimento e descoberta, de uma avaliação reflexiva, crítica e sistemática das situações e de mudanças, uma vez que fomos à procura de compreendermos e aperfeiçoarmos a nossa prática quotidiana, tendo como principal centro de interesse, o aluno.

Agora que estamos na reta final, e vemos o que foi construído, percebemos a importância de um plano de intervenção construído a pensar nas diferenças dentro da sala de aula.

O grande objetivo deste trabalho foi o de se criar um plano de intervenção baseado na disciplina de Educação Musical, nomeadamente para o 7º ano, para uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo inserida numa turma regular. Para esse efeito, baseamo-nos na metodologia de investigação-ação, que é um processo dinâmico, interativo e aberto entre professores e alunos e propusemo-nos construí-lo.

Quando o concluímos percebemos que ele resultou, que pode servir de exemplo, para os docentes que acreditam na inclusão e, para os mais céticos, uma motivação para que todos possam ser incluídos, independentemente das suas características ou limitações, como é referido no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Este documento veio reorganizar a Educação Especial e lançar as bases para a inclusão educativa e social, o acesso à educação em estabelecimentos de ensino regular, bem como, a promoção da igualdade de oportunidades para crianças e jovens com NEE de carácter permanente e se espera que seja vez mais uma realidade nacional.

De acordo com os princípios que fundamentam a educação inclusiva, o sistema educativo e em particular a escola, deve organizar-se de forma a proporcionar uma educação de qualidade aos seus alunos, sendo fundamental a existência de serviços educativos e apoios adequados e eficazes.

Quando nos propusemos a criar um plano de intervenção, baseado na disciplina de Educação Musical, fizemo-lo com a intenção plena de criar estratégias para que se possam abrir novas linhas de intervenção no ensino e acesso a crianças com PEA.

Numa patologia tão especial como as PEA, e que já foi amplamente falada, os alunos apresentam grandes dificuldades a nível da comunicação, da interação social e do jogo simbólico e repertório de interesses. Neste trabalho tentamos intervir sob a comunicação, através da música, na interação social, através das relações entre os seus pares, e no repertório restrito de interesses, através de propostas de estratégias de aprendizagem.

Através do plano de intervenção, chegámos às seguintes conclusões:

I. A prática musical ajuda a incluir uma criança com PEA uma vez que a aprendizagem com os seus pares revela-se uma estratégia quase indispensável numa escola que se quer de todos e para todos. De acordo com a legislação vigente, deve-se privilegiar a continuidade do grupo turma e a continuidade pedagógica das equipas docentes.

Na prática musical, a interação com os pares promove novas aprendizagens e desenvolvimento, conquistando-se assim a socialização, a modificação de atitudes académicas e afetos.

Constatou-se, na prática musical, o interesse dos outros alunos para ajudarem e colaborarem com o seu colega com NEE.

Gerir a diferença dentro da sala de aula tem que ser o grande desafio a ganhar por professores e alunos e todos têm que aprender a assumir as suas diferenças e a respeitar as dos outros.

A ajuda e a colaboração entre alunos nas turmas do ensino regular, sejam eles com ou sem NEE, com os que são diferentes pela sua cultura ou cor de pele, é uma realidade nos dias-de-hoje se os professores forem também eles inclusivos.

A música oferece à criança uma panóplia de situações para entrar em contacto com os outros independentemente da sua idade, do seu desenvolvimento, das dificuldades de linguagem, das expressões, da língua materna, entre outras.

Na disciplina de educação musical, Carlos é mais um elemento de uma turma do ensino regular que sabe identificar e cumprimentar os seus colegas, que participa em todas as atividades sejam elas de índole individual ou em grande grupo, que tem gosto em aprender e acompanhar os colegas, que gosta de tocar, cantar e movimentar-se com os seus pares.

Por vezes, Carlos torna-se elemento moderador quando se apercebe que existem desavenças entre colegas, sabe aceitar e ouvir a crítica e, através dela, sabe modificar comportamentos a fim de todos realizarem um bom trabalho. Carlos consegue entender as atividades propostas quando reproduz ou inventa um ritmo simples, quando não sabe ou tem dificuldade em concretizar uma atividade, desiste, deixando, no entanto, os colegas concretizar a atividade em curso. Carlos não se coíbe de apresentar trabalhos feitos por ele à turma e gosta de trabalhar com o computador.

A realização das planificações das aulas que culminaram da junção da planificação da turma e do plano de intervenção a Carlos é, sem dúvida, em nosso entender, o caminho certo para um trabalho inclusivo nas turmas cada vez mais heterogéneas.

II. Considerando a vivência rítmica uma atividade natural básica, devemos todos levar a criança a descobrir e a desenvolver os múltiplos meios de comunicação e de expressão que estão naturalmente ao seu alcance através do corpo.

De acordo com Gainza (1996), “ o ritmo é um facto vivo, corporal, em relação com a coerência da vida; é uma forma de organização vital” (p. 48).

Para Ajuriaguerra (1976, citado por Sousa, 2005), “ a educação pelo ritmo é um meio extremamente eficaz para combater a ansiedade, a inibição, a debilidade motora, a inexpressão, a rigidez de atitude, etc” (p. 134).

Também sobre o ritmo, pode-se observar alguns sinais pouco perceptíveis de comunicação, nas crianças incapazes de comunicar nomeadamente em crianças autistas.

Esses sinais podem ser um suspiro, uma aceleração da respiração. Algumas destas crianças autistas mostram uma curiosidade e estranha reação ao som o que nos permite muitas vezes descobrir o que a criança tem em si (Alvin, 1973).

A duração e o ritmo intervêm num som, no ruído nas palavras, na música e nas ações. Na música, o ritmo é um movimento sonoro ordenado que pode ser regular (sempre igual), com alternâncias de duração (lento, médio, rápido), com alternâncias de intensidade (fraco, médio, forte), com efeitos polirrítmicos (variações), com acentuações (regulares, irregulares) e podemos considerá-lo sobre dois aspetos psicológicos, ou seja, gnósticos (reconhecimento de ritmos) e práticos (repetição ou criação de ritmos, executando ritmos batidos, tocados ou executados corporalmente) (Sousa, 2005).

No ritmo, há que ter em conta o tempo de duração do som, o tempo dos silêncios de intervalo e a medida, com o seu valor de repetição e de construção da frase. O elemento mais importante é o tempo, uma vez que fornece toda a gama de movimentos que vão agir sobre a psicomotricidade e logo sobre a vida sensorial.

De acordo com as sensações que os ritmos nos fazem sentir eles podem ser tristes, alegres, majestosos, confusos, etc. Os ritmos podem provocar reações de histerismo, sono, uma consciência de movimento ou uma ação hipnótica, por outras palavras, um ritmo suave e com intervalos regulares gera geralmente sensações de segurança e ritmos com sons súbitos e inesperados, sem pausas e intensos, podem provocar sensações de mal-estar (Sousa, 2005).

As capacidades motoras finas referem-se, particularmente, às atividades que envolvem o uso das mãos e dedos. Estas capacidades, de acordo com as atividades propostas no plano de intervenção, encontram-se mescladas com as competências de imitação, percepção, motricidade global e, em especial, coordenação motora óculo-manual.

Os professores devem estar preparados para o facto de crianças com NEE não terem desenvolvidas as capacidades motoras como os restantes alunos. Por esse facto, a modificação de estratégias e de materiais para as aulas devem ser um ponto fulcral porque o que se pretende é a inclusão da criança com NEE na atividade a fim de realizar, com os seus pares, o proposto. Desta forma, o aluno saberá que conseguiu realizar a atividade com êxito o que a motivará e preparará para outras atividades, tornando-a mais autónoma.

No caso de Carlos, os professores utilizaram algumas estratégias facilitadoras de aprendizagem, nomeadamente o uso de vocábulos associado à notação musical, o que facilitou o

reconhecimento do ritmo pretendido. Desta forma, Carlos conseguiu reproduzir e criar um ritmo simples de e para um colega.

Os professores concluíram que Carlos tem já a noção de pulsação através das canções interpretadas e através da reprodução de batimentos das mãos, conseguiu realizar os ritmos dessas mesmas canções.

Também Carlos tem dificuldades em concentrar-se quando existe a necessidade de se percutir em instrumentos diferentes, ritmos diferentes, ou seja, realizar polirritmia. No nosso entender, e de acordo com Sousa (2005), Carlos ao ter ouvido, em grande grupo, ritmos súbitos, sem pausas e intensos provocaram-lhe sensações de incómodo. Numa primeira vez, Carlos teve que se familiarizar com a situação para de seguida concretizar a atividade com os seus pares.

Carlos tem dificuldade em acompanhar gravações cujos ritmos tenham que ser interpretados no andamento “*Allegro*”. Para a concretização plena deste tipo de atividades, Carlos necessita de muito mais tempo para poder interiorizar o ritmo e só depois imprimir-lhe o andamento adequado.

III. A nível da prática com instrumentos de percussão (Orff), para o indivíduo do nosso estudo, privilegiámos a técnica instrumental para os instrumentos de altura definida, tais como, o xilofone soprano, o xilofone contralto, o xilofone baixo, o metalofone soprano, o metalofone contralto, o metalofone baixo, os jogos de sinos soprano e contralto e para os instrumentos de altura indefinida, tais como, as clavas, o reco-reco, o bloco de dois sons, as maracas a caixa chinesa, a pandeireta, o tamborim, os bongós, o triângulo, os crótalos, a guizeira e os pratos.

Os instrumentos de altura definida ou instrumentos de lâminas “constituem o encanto das crianças e são um prestimoso auxiliar da educação geral (atenção, coordenação motora, reflexos, imaginação, etc.) e da Educação Musical (audição, memória, forma, etc.) ” (Martins, 1987, p. 21).

Nos instrumentos musicais Orff, o gesto e o tocar mediatizam a relação e, constituindo um prolongamento corporal, permitem a comunicação numa expressão sem palavras. Manipular, interpretar em instrumentos Orff está incluída a capacidade de exprimir e de criar sons, a atitude de escutar e a capacidade de se expressar em grupo, ou seja, de participar em criações de conjunto. Através do instrumento que escolhe para tocar, a criança torna-se mais consciente daquilo que toca, e sente o seu significado e importância na composição total.

Os instrumentos Orff existentes na escola devem, no nosso entender, servir para a interpretação de diferentes tipos de músicas, para a exploração e compreensão de diferentes estilos entre as diversas peças estudadas, as técnicas usadas pelos compositores e exploração sonora.

Independentemente da gravidade da sua patologia, a criança pode gozar de satisfações imediatas, através da música instrumental uma vez que esta é um excelente meio de desenvolvimento mental, físico, afetivo e social (Alvin, 1973).

Como estratégia modificadora, para a interpretação de uma peça com o xilofone baixo, realizada por Carlos, apenas bastou a utilização de uma baqueta e apenas ficaram, no instrumento, as placas necessárias para a concretização da atividade proposta.

Uma outra estratégia utilizada pelos professores, a nível instrumental, foi a elaboração de materiais modificados e adequados no sentido de Carlos poder entender e concretizar as atividades o mais autónomo possível.

Quanto à interpretação de partituras instrumentais, com auxílio de gravações, no andamento *Allegro*, Carlos ainda não tem destreza suficiente para as acompanhar. Desta forma, os professores também colocaram de lado a gravação e, num andamento *moderato*, Carlos conseguiu tocar a partitura em grande grupo.

IV. A nível vocal, o cantar permite trabalhar a articulação, o ritmo, a dicção e o controlo respiratório. As canções ajudam a lembrar memórias, a contar histórias. A canção permite desenvolver a linguagem desenvolvendo, claro está, a articulação, a ressonância da palavra amplificando o seu alcance, o sentido rítmico, a memória e problemas neurológicos que beneficiam outras esferas do desenvolvimento da criança.

A canção é importante para o campo da reabilitação para crianças que tenham problemas de linguagem e de aprendizagem (Vaillancourt, 2009). A voz é o elemento natural para expressar a melodia, porque não existem duas vozes iguais, ela constitui a nossa identidade pessoal.

Além das melodias de canções didáticas e de canções populares, a sequência horizontal de sons, mesmo numa forma muito elementar, é um contributo valioso da educação auditiva e da educação vocal e instrumental. Através da voz, instrumento natural por excelência do ser humano, associamo-lo na Educação Musical naturalmente ao canto ou interpretação vocal. O canto é mais libertador do que qualquer outra atividade musical porque não precisa de qualquer intermediário instrumental. Tem repercussões profundas em todo o ser humano.

De acordo com Alvin (1973), certas crianças recusam-se a cantar dentro da sala de aula, como outras se recusam a tocar um instrumento, muitas vezes porque têm receio de “não ser capaz”, o que não acontece com o sujeito do nosso estudo.

Porque foi interpretada uma canção de embalar no plano de intervenção com o Carlos, de acordo com Wuytack (1992), é importante associar-se o movimento ao canto uma vez que o gesto, a mímica, a percussão corporal, as danças, o movimento livre, que as crianças fazem com prazer, são motivadores e formativos. A necessidade de repetir uma canção, uma peça, depois de aprendida e conhecida, dá à criança prazer de a interpretar e de a apreciar.

Para o canto, foram trabalhadas, entre outras, dois tipos de canções: as canções infantis e as de embalar. Segundo Ramos (n.d.)

as mais antigas referências às canções de embalar portuguesas datam do século XVI e são de dois tipos, a saber: acalantar ou acalmar, palavras que derivam de calar, cantadas ao bebé, quando ele está ao colo, e as canções de embalar cantadas ao bebé quando está no berço. (p. 254)

De acordo com Ramos (n.d.), estas canções devem ser cantadas docemente. Os seus ritmos descendem dos cantos religiosos ou da poesia lírica popular. É triste a expressão musical e esta característica melancólica devem-se ao facto das notas da melodia, de terceiras menores, dão à melodia um ritmo de embalar.

Para Bustarret (1996) a canção de embalar “constitui um momento de consolidação quando o bebé procura a protecção maternal” (p. 4). No entanto, Stork (1997) refere que “nas

sociedades industrializadas, numerosas são as mães que não conhecem canções de embalar, não sabendo cantar, ou não tendo tempo para isso” (p.36). São pertinentes as interrogações de Stork (1997) quanto ao facto das canções de embalar ao serem revivescidas não poderiam constituir uma alternativa de «cura» dos problemas de sono dos bebés.

Nas canções infantis, os professores podem cultivar o sentido da beleza e da expressão do gesto. Na forma de construção, a canção “A caminho de Viseu” é uma quadratura (quatro frases). Isto quer dizer que é de tal forma “ natural e de acordo com as leis do equilíbrio e da harmonia que a incapacidade de as sentir poderá ser indício, no ser humano, de grave desequilíbrio orgânico ou psicológico” (Simões, 1988, p. 17).

Por outro lado as canções com barras de repetição, algumas apresentadas no plano de intervenção, nomeadamente “Escalar em Dó”, “A caminho de Viseu” e “Era ainda pequenina” são importantes para a imitação melódica, ou seja, com a imitação melódica os professores estão a desenvolver o sentido melódico e a memória auditiva. De acordo com Wuytack (1992), “ a imitação melódica é uma preparação para a aprendizagem de uma canção” (p.5).

O corpo da criança é utilizado como música vocal uma vez que as capacidades preceptivas, cognitivas e expressivas trabalham em conjunto, através da voz (Alvin, 1973).

Uma estratégia utilizada pelos professores, a nível vocal, foi a elaboração de materiais modificados e adequados no sentido de Carlos poder entender e concretizar as atividades o mais autónomo possível.

Em conclusão, a Educação Musical sendo uma disciplina iminentemente prática, é uma disciplina cujas experiências musicais são mais importantes na realização do “aqui e agora”, com motivações pessoais e realizações presentes, do que propriamente o estudar motivado do exterior e dirigido a realizações futuras.

A qualidade da relação, dentro das turmas cada vez mais heterogéneas e entre o professor e a turma, representa o campo no qual serão inseridos os saberes mais específicos.

Ao professor cabe-lhe a exigência da pesquisa, de satisfazer a curiosidade própria, o prazer de experimentar instrumentos operativos, de observação, de animação, de estudar estudando e de aprender educando.

É assim fundamental que a Educação Musical se torne uma disciplina de ação/interação biopsicossocial como o é, em nosso entender, ou se pretende que seja, uma vez que tem como finalidade consciencializar e desenvolver competências aos sujeitos para a criação e produção de materiais musicais, contribuir para a realização de experiências gratificantes e criativas, permitir ao indivíduo utilizar ao máximo os seus próprios recursos e de satisfazer os seus desejos e de desenvolver um papel ativo não só no meio escolar como social desses mesmos indivíduos.

Evidentemente que um trabalho deste tipo é caracterizado por inúmeras limitações que passamos a descrever:

- O facto de Carlos não poder entrar na sala de aula aos mesmo tempo que os restantes colegas. Esta situação provocou, por vezes, a necessidade de se esperar pelo aluno;
- A não comparência do Carlos na sala de aula por ter faltado e, por este facto, os professores não terem sido avisados atempadamente;

- O programa de Intervenção deveria ter durado mais tempo;
- O facto de não existirem muitos trabalhos sobre o tema limita o estudo bibliográfico do mesmo.

Apesar de tudo, este trabalho valeu muito pela investigação prática.

A aplicação do plano de intervenção implicou a nossa total disponibilidade e este tratou-se do pilar base deste trabalho.

As reflexões nos diários de campo foram o resultado da aplicação do plano e também da relação que se estabeleceu entre toda a turma.

A investigação-ação não é uma metodologia de investigação na educação, mas sim uma forma de investigar sobre a educação. Ela é intrínseca à atividade docente e às instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais do tempo, comungando com a realidade atual do mundo, com saberes mais refletidos, mais concretos e mais significantes do homem novo.

Na disciplina de educação musical, como em todas as disciplinas curriculares, sem exceção, o ensino é direcionado para turmas heterogéneas. Desta forma, e porque existem alunos com diferentes níveis de interesse, empenho, capacidades e conhecimentos, estamos convictos, que todos os professores devem desenvolver projetos no âmbito da investigação-ação com a finalidade de se mudar comportamentos e pontos de vista e a minimizar as injustiças e os efeitos nefastos provocados pelas diferenças.

Na investigação-ação a colaboração entre o professor e os alunos é fundamental na medida em que ambos participam na procura das soluções mais adequadas para o ensino-aprendizagem e todos saem a ganhar com a situação.

Trabalhar com um aluno Autista é uma experiência única que nos leva a rever e questionar todas as ideias sobre desenvolvimento, educação, normalidade, competência, afeto e relação.

GLOSSÁRIO MUSICAL

Acorde - Qualquer combinação simultânea de notas.

Allegro - (It.), Alegre, isto é, rápido, animado, brilhante.

Agudo - Como termo de altura, som de alta frequência.

Altura - Localização de um som na escala tonal, dependendo da velocidade de vibração da fonte de produção sonora.



Andamento - Velocidade a que uma peça de música é executada.

Barra de repetição - Linha perpendicular dupla com pontos em ambos os lados indica que a secção prévia ou subsequente deve ser repetida.

Baqueta - pequena vara com uma esfera numa das extremidades feita de madeira, lã, esponja dura ou borracha. Servem para tocar instrumentos de pele. Existem baquetas duplas, madeira e borracha, que servem para tocar os jogos de sinos.

Canção - Composição vocal curta, acompanhada ou a solo. Há vários tipos de canções.

Clave - Símbolo colocado normalmente no início de cada linha de música para indicar o local exato na partitura de uma nota particular; também colocada em qualquer lugar onde começa a ser válida uma nova clave.

Colcheia - É representada por  (a pausa é representada por ); tem a duração de metade de uma semínima.

Compasso - Divisão de uma peça musical em pequenos fragmentos de igual duração.

Dinâmica - As graduações de volume na música, e. g. *forte*, *mezzo forte*, *piano*, *crescendo*, etc.

Figuras - Representam a duração dos sons.

Forma - Estrutura e desenho de uma composição.

Frase - Pequena secção de uma peça na qual a música, vocal ou instrumental, parece repousar naturalmente.

Grave - Como termo de altura, som de baixa frequência.

Improvisar - Criar música no momento e de forma espontânea.

Instrumentos de Altura Definida - Instrumentos que produzem melodias e sons de altura determinada.

Instrumentos de Altura Indefinida - Instrumentos que não produzem melodias mas sim ritmos e sons de altura indeterminada.

Instrumentos de Percussão - Instrumentos que se dividem em três famílias, de acordo com o material que é percutido: madeira, metal e pele.

Intervalo - é a diferença que existe entre duas notas que representam sons de alturas diferentes.

Melodia - Uma sucessão de notas, variáveis em altura, que tem uma forma organizada e reconhecível. A melodia é horizontal, ou seja, as notas são ouvidas consecutivamente, ao contrário da harmonia, em que as notas soam simultaneamente (vertical).

Moderato - Um pouco mais lento do que *allegro*.

Oitava - Intervalo de 8 notas, contando a mais grave e a mais aguda.

Orquestra - Um corpo de instrumentistas misto, destinado à execução de obras sinfónicas e outras.

Ostinato - Obstinado, persistente. Uma frase musical ou ritmo persistente.

Partitura - Cópia de uma música que mostra, por ordem, as partes destinadas aos vários executantes, distinguindo-se das «partes» que mostram apenas o que cabe a cada executante.

Pausa de Semínima - Sinal que representa o silêncio correspondente à duração de uma semínima.

Percussão - Nome de família de instrumentos que são normalmente tocados batendo uma superfície ressonante com um pau ou com a mão ou com um pedal.

Pop - Abreviatura do inglês «popular»; aplicação à música não erudita, normalmente em forma de canção.

Ritmo - Abrange tudo quanto diga respeito ao espaço *temporal* da música.

Rock - Género de música popular que surgiu nos E.U.A. no início da década de 1950 que é executado basicamente por «grupos», em geral compostos por vocalistas, guitarras e bateria.

Semínima - Figura rítmica com a duração de uma pulsação.

Ponto de aumentação - É colocado à direita

Tempo - Unidade de medida da pulsação rítmica musical, como indicado pela armação de compasso.

Tercina - Grupo de três notas, ou notas e pausas, com o mesmo valor. Indicada pelo número 3, colocado por cima ou por baixo de cada grupo.

Timbre - Cor do som; aquilo que distingue a qualidade do tom ou voz de um instrumento ou cantor.

Tutti - Todos.

Vocalizo - designa uma peça vocal, que pode ser de exercício ou não, que não tem palavras; exercício técnico em que um fragmento da melodia é repetido em diferentes alturas, geralmente para "aquecimento" das cordas vocais.

Voz - Meio de produzir som no homem e nos animais por meio de dois agentes vibrantes chamados cordas vocais.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na sala de aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alvin, J. (1973). *Seminário de Musicoterapia*. APEM, Janeiro.
- Amado, M. L. (1999). *O PRAZER DE OUVIR MÚSICA Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Baron-Cohen. (1999). *Teaching children with autism to mind-read - a practical guide*. England: John Wiley & Sons, Ltd.
- Bisquerra, R. (2000). *Metodos de Investigacion Educativa*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac, S.A.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, F. (2000). *Autismo - Um silêncio ruidoso. Prespectiva empírica sobre o autismo no sistema regular do ensino*. Consultado em 28/10/2010, em <http://pt.scribd.com/doc/12524216/Autismo-Um-Silencio-Ruidoso>
- Bosa, C., & Callias, M. (2000). *Autismo: breve revisão de diferentes abordagens*. *Psicologia Reflexiva Crítica*, Volume 13, nº 1.
- Bustarret, A. (1996). Voix a voix et corps a corps mere-enfant dans le folklore enfantin: place du jeu de nourrice dans le folklore enfantin. In *La revue de musicotherapie, vol. XVI, nº 3*.
- Cabral, M. H., & Sarmiento, A. (2006). *MP3 - Música para 3º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, I., Encarnação, M., & Relvas, M. (2006). *MUSIX*. Lisboa: A Folha Cultural.
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial - Uma abordagem sobre o Autismo*. Editorial Novembro.
- Correia, L. M. (2008). *Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*, consultado em 28/08/2010, em <http://educar.wordpress.com/2008/06/08/a-educacao-especial-luis-de-miranda-correia/>
- Cuxart, F. (2000). *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Aljibe.
- Despacho conjunto nº 105/97 de 01/07/1997. Consultado em 10/07/2010, em <http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/dc105de97.htm>
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Consultado em 20/11/2009, em <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Consultado em 10/10/2009, em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Consultado em 10/10/2009, em <http://portal.doc.ua.pt/baes/Decreto-lei319de23agosto91.pdf>
- Despins, J. P. (2003). *Musique et neurosciences (Cours MUS 2800)*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-acção. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Felici, M.S. (2010). *Intervenciones Psicoeducativas en el Espectro Autista*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Filipe, C. (2005). *Por dentro de nós*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Gainza, H. (1996). *L'education sonore et musicale de l'enfant, La revue de musicotherapie, vol.XVI, nº 6*.
- Gainza, V. (2010). La Educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. In *Módulo Siete "El Proceso de enseñanza-Aprendizaje de la Música y la Educación Musical*, Nuno Cuesta Vega (coord.), pp 74-87, Universidad Nacional de Loja: Equador. Consultado em 03/01/2011, em <http://www.unl.edu.ec/educativa/wp-content/uploads/2010/09/MO%CC%81DULO-7-SEMI-SEP-2010-NORMAN.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad. M. Veronese. Porto Alegre: Artmed.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical*. Lisboa: Gulbenkian.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo - Estratégias para alunos nas escolas regulares*. Coleção Educação e Diversidade, Porto: Porto Editora.
- Henriques, P., Castanheira, N., & Batalha, L. (2009). *Pequenos Músicos 3º e 4º anos do Ensino Básico*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Kemmis, S.; McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acção*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.
- Leonido, L. (2007). Literacia Musical a partir de uma prática interdisciplinar das artes. In *Revista nº 0002 de Sinfonia Virtual, Jan.*
- Marques, C.E. (2000). *Perturbações do espectro do autismo. Ensaio de uma intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Marques, T. (2002). *Autismo: que intervenção? Cidade solidária*, 8, pp. 99-104.
- Martínez, M. (2010). Desarrollo de las Metodologías Activas en la Educación Musical. In *Módulo Siete "El Proceso de enseñanza-Aprendizaje de la Música y la Educación Musical*, Nuno Cuesta Vega (coord.), pp 88-91, Universidad Nacional de Loja: Equador. Consultado em 03/01/2011, em <http://www.unl.edu.ec/educativa/wp-content/uploads/2010/09/MO%CC%81DULO-7-SEMI-SEP-2010-NORMAN.pdf>
- Martins, M. L. (1987). *A Criança e a Música - O livro do Professor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mello, A. M. S. R. (2005). *Autismo: guia prático*. (4ª edição). São Paulo: AMA.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de Educação Musical, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Volume II. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, MEC/GEP.
- Ministério da Educação. (2001a). *MÚSICA - Orientações Curriculares 3ºciclo do ensino básico*. Consultado em 11/10/2009, em http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/173/Musica_orientacoes_curriculares.pdf
- Ministério da Educação. (2001b). *Curriculo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Consultado em 11/10/2009, em http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/Organizacao_curricular_programas1CEB.pdf
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neves, A., Amaral, D., & Domingues, J. (2005). *100% Músic@ - Educação Musical - 6º ANO*. Lisboa: Texto Editores, LDA.

- Palheiros, G. B. (1993). *Educação Musical no Ensino Básico. Uma Avaliação do Currículo*. Lisboa: APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Pereira, E. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, E. (1999). *Autismo: o significado como processo central*. Lisboa: Secretariado de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, F. (Coord.) (2008a). *Educação Especial Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, F. (Coord.) (2008b). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - Normas orientadoras*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, M. C. (2006). *Autismo - Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento - A família e a escola face ao autismo*. (2.ª Edição) Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Pocinho, M. D. (2007). *A Música na Relação Mãe-Bebé*. (2.ª Edição) Lisboa: Instituto Piaget.
- Ramos, N. (n. d.). *Les rituels du coucher de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Santos, I., & Sousa, P. (2005). *Como intervir na perturbação autista*. Consultado em 28/08/2010, em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0262.pdf>
- Saramago, A. R. et al. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Coleção Apoios Educativos, n.º 10. Lisboa: Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Editorial do Ministério da Educação.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo: Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Coleção Referência. Porto: Porto Editora.
- Simões, R. M. (1988). *Canções para Educação Musical*. (7ª edição). Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Sousa, A.B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3.º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Psicoterapias Activas (Arte - Terapias)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stork, H. (1997). Berceuses et bercements à travers les cultures: une contribution à l'étude de la vie psychique des bébés. In *La Revue de Musicothérapie*, vo. XVII, n° 2/3.
- Tillieria, D. (2010). Educación Musical, Necesidades Educativas Especiales y los aportes de Frances Wolf. In *Módulo Siete "El Proceso de enseñanza-Aprendizaje de la Música y la Educación Musical*, Nuno Cuesta Vega (coord.), pp 189 - 195, Universidad Nacional de Loja: Equador. Consultado em 03/01/2011, em <http://www.unl.edu.ec/educativa/wp-content/uploads/2010/09/MO%CC%81DULO-7-SEMI-SEP-2010-NORMAN.pdf>
- Toro, M. B. (2000). *Fundamentos De Musicoterapia*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca*. Salamanca: Autor
- Vaillancourt, G. (2009). *Música Y Musicoterapia - Su importancia en el desarrollo infantil*. Madrid: Narcea, S. A., de Ediciones.
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Wuytack, J. (1992). *Curso de Pedagogia da Iniciação Musical*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musica.

WEBGRAFIA

- Queen. (2006). *We will Rock you*. Consultado em 02/11/2010, em http://www.youtube.com/watch?v=mhTRhAX_QBA
- Xutos e Pontapés. (2007). *A minha casinha*. Consultado em 26/10/2010, em <http://www.youtube.com/watch?v=dvH6GhOvju4&feature=related>.
- Xutos e Pontapés. (2010). *A minha casinha*. Consultado em 26/10/2010, em <http://www.youtube.com/watch?v=AR076wZdE3w>

ANEXOS

ANEXO I - Autorização à Direção do Agrupamento

Ex.^a Senhora Directora do
Agrupamento [REDACTED]
[REDACTED] -
Covilhã

Eu, Maria de Fátima dos Santos Marques Espinhaço, portadora do B. I. n.º [REDACTED], emitido em [REDACTED] pelo Arquivo de Identificação Castelo Branco, docente de Educação Musical neste Agrupamento, encontro-me a realizar neste momento o Trabalho de Projecto conducente ao Grau de Mestre em Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação de Castelo Branco no âmbito de um Plano de Intervenção dirigido a uma Criança Autista integrada numa Turma Regular de Educação Musical.

Uma vez que existe neste agrupamento uma Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo na [REDACTED] que acompanha o aluno [REDACTED] do 6º ano, da turma [REDACTED] que frequentará o 7º ano e sendo eu docente de Educação Musical nessa mesma escola, considero que este será o local adequado para realizar o meu trabalho. Considero igualmente, que o presente trabalho irá contribuir para uma melhor compreensão da problemática do Autismo, quer a nível do aluno em causa, quer a nível dos outros alunos que frequentam a UEE.

Desta forma, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a que me seja permitido realizar o referido Trabalho de Projecto que terá as seguintes fases:

- trabalho de intervenção com uso de uma metodologia de investigação - acção, dirigido a uma criança inserida na Unidade de Ensino Estruturado existente [REDACTED], de acordo com o seu horário lectivo semanal na disciplina de Educação Musical, no próximo ano lectivo 2010/2011;
- recolha e análise de informações constantes no dossier individual do aluno;
- recolha de informações junto dos docentes da Educação Especial, Director de Turma e Conselho de Turma;

Mais declaro que todas as informações a recolher serão tratadas com toda a confidencialidade e com os requisitos éticos inerentes à problemática em estudo.

Covilhã, 13 de Julho de 2010.

A Docente

Maria de Fátima dos Santos Marques Espinhaço

ANEXO II - Autorização aos Encarregados de Educação

AUTORIZAÇÃO – E. DE EDUCAÇÃO

Eu, Maria de Fátima S. M. Espinhaço, professora de Educação Musical na Escola [REDACTED], realizo neste momento o Trabalho de Projecto conducente ao Grau de Mestre em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, no âmbito de um Plano de Intervenção dirigido a uma Criança Autista integrada numa Turma Regular de Educação Musical, na Escola [REDACTED] referida anteriormente. Assim, solicito a autorização do E. de Educação do aluno _____ nº _____ inserido na turma _____ do _____ ano, onde está integrada a referida criança, para o seu educando participar nas actividades necessárias à concretização do Plano atrás mencionado.

A Intervenção consistirá no seguinte:

- implementação do Plano de Intervenção no horário semanal da turma previsto para a disciplina de Educação Musical, ao longo do primeiro período escolar;
- gravação áudio das sessões, exclusivamente com a finalidade de tratamento de dados a realizar pela professora responsável pelo Plano de Intervenção

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade.

Atenciosamente

(M.^a de Fátima S. M. Espinhaço)

Covilhã, 13 de Setembro de 2010.

Autorizo:

Não Autorizo:

Observações: _____

O E. de Educação _____

ANEXO III - Adequações no Processo de Avaliação

Aluno: _____ Ano 7º Turma B
 Nº _____ Disciplina: Educação Musical Professora: Maria de Fátima Espinhaço

TIPO DE PROVA			
Testes Escritos		Testes Orais	
Verdadeiro /Falso		Outro (s): _____ _____ _____	
Respostas por correspondência	x		
Resposta curta			
Resposta por associação	x		
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
Portefólio	x	Questionários	
Observação directa	x	Trabalho de grupo	x
Fichas de trabalho individual	x	Participação na aula	x
Outro (s):			
FORMAS E MEIO DE COMUNICAÇÃO			
Oral	x	Utilização de Tecnologias de Apoio	x
Escrita	x	Auto-Avaliação	x
Outro (s):			
PERIODICIDADE			
Avaliação contínua		Avaliação descritiva no 1º período	x
Avaliação Semanal	x	Avaliação quantitativa no final do semestre	x
Outro (s):			
DURAÇÃO			
Redução do número de questões			
Outro (s):			
LOCAL DE EXECUÇÃO			
Sala de Educação Musical.			
OUTRAS ADEQUAÇÕES			
Simplificação do vocabulário utilizado.			
OBSERVAÇÕES:			
Se o aluno não terminar uma tarefa, concluirá na UEE na minha presença num horário pré estabelecido com as docentes da respectiva sala. Quando a situação acima descrita não for possível, o discente concluirá a tarefa junto das docentes da sala da UEE.			

ANEXO IV - Processo Individual do Aluno

Ano Lectivo 2008 / 2009

Estabelecimento de Ensino: i

Nome: *Diogo Miguel de Almeida*

Data de Nascimento: 07/03/1998

Morada: Rua das *...* 6200 Covilhã

Telefone: *...*

Nível de Educação ou Ensino: Pré-escolar 1.º Ciclo 2.º Ciclo 3.º Ciclo

Ano de Escolaridade: 5.º Turma: *...*

Docente responsável pela turma: *...*

Docentes de educação especial: *...*

1. História escolar e pessoal

Resumo da história escolar:

O *...* frequentou o Jardim de Infância "Associação *...*", no ano lectivo de 2003/2004. Desde o ano lectivo, 2004/2005, frequenta a Escola *...*, e a Unidade de Ensino Estruturado. Tem desde o 2.º ano de escolaridade apoio de Terapia da Fala na escola. Frequenta ainda semanalmente a hipoterapia fora da escola. O seu percurso escolar tem sido norteado pela aplicação de Programas Educativos Individuais, que tem registado constantes reajustamentos em função das aquisições que o aluno vem adquirindo. O *...* experimenta maiores dificuldades na comunicação e independência pessoal e social. Tem períodos curtos de atenção e concentração, mas com bastantes dificuldades no raciocínio lógico-abstracto. Desenvolveu pouco as estratégias meta-cognitivas e manifesta bastante dificuldade na estruturação do pensamento. Mostra-se muito interessado em tudo o que o rodeia, ao invés da postura observada em anos transactos em que se isolava e preferia assumir um papel passivo de observador. Diminuiu os episódios de ecolalia e diversificou os centros de interesses, os quais, anteriormente, se cingiam às marcas de automóveis.

Outros acontecimentos relevantes:

O *...* foi avaliado com a idade cronológica de vinte e três meses pela equipa de Autismo no Hospital Pediátrico de Coimbra, diagnosticando-o como portador de Perturbação do Espectro de Autismo. Como diagnóstico secundário apresenta um nível de desenvolvimento abaixo da média para a sua idade cronológica (Défice Cognitivo).

2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Actividade e participação, Funções e estruturas do corpo, e Factores ambientais

A nível cognitivo, o seu desenvolvimento encontra-se alterado em diversos níveis. Possui enorme facilidade em recordar anúncios televisivos e marcas de carros e utiliza-os constantemente, esperando obter, da parte do interlocutor, algum feedback nessa área. Contudo sente dificuldade em transferir o material aprendido para outras situações diferentes. Para realizar uma tarefa, é necessário estar com atenção, pois apresenta facilidade em distrair-se com qualquer coisa, demonstrando dificuldades de concentração nas tarefas. As suas aprendizagens estão relacionadas com os contextos onde ocorrem, atribuindo-lhe algum significado, contudo, em situações diferentes, possui alguma dificuldade em aplicar o aprendido.

O aluno mostra uma grande evolução nas diferentes áreas delineadas no âmbito do Programa Educativo Individual, coadjuvada por uma vontade de aprender e realizar actividades.

Melhorou muito ao nível da comunicação e retenção da informação. Mostra-se interessado em tudo o que o rodeia, ao invés da postura observada em anos anteriores em que se isolava e preferia assumir um papel passivo. Está mais sociável, autónomo e gosta de participar em todas as actividades da turma. Podemos mesmo dizer que o aluno já se mostra relativamente interessado em estabelecer contactos sociais, estendendo amiúde a mão para cumprimentar colegas, funcionários e professores com que se cruza na escola.

Actualmente mantém por maiores períodos de tempo o contacto visual, que é cada vez menos fortuito, superficial e fugidio. Fica-nos contudo a sensação, de que quando a actividade proposta não faz parte do seu centro de interesses, mostra-se pouco atento, ou revela-a em momentos episódicos.

A nível da comunicação o aluno possui um uso estereotipado e repetitivo da linguagem, apresentando dificuldade tanto na comunicação verbal como na comunicação não verbal, mas com grandes progressos, relativamente a anos anteriores. Apresenta défices a nível pragmático não sendo capaz de manter uma conversa, mudando várias vezes de tópico, voltando sempre aos tópicos do seu interesse.

O aluno é capaz de identificar partes do corpo humano, acções, diversas categorias semânticas (como os animais, as pessoas, alguns frutos, entre outros), objectos do uso

comum, objectos pela função. Compreende enunciados de três elementos, cumpre ordens simples de duas e três acções. Apresenta especiais dificuldades nas noções temporais, espaciais e locativas.

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar

a) Apoio pedagógico personalizado

Como o aluno, ainda é pouco autónomo, necessita ainda de bastante acompanhamento, o apoio pedagógico para reforço e desenvolvimento de competências consagradas ao nível do currículo específico individual é prestado simultaneamente dentro e fora do contexto do grupo/turma de acordo com o horário que se anexa.

Necessita de constante orientação nas actividades de vida diária e de constantes reforços na execução das actividades de contrário distrai-se e não termina as actividades.

(Para uma descrição exaustiva das estratégias a desenvolver com o aluno, nas diferentes disciplinas e áreas a desenvolver consultar o Currículo Específico Individual do aluno que faz parte integrante do presente documento).

b) Adequações curriculares individuais

c) Adequações no processo de matrícula

d) Adequações no processo de avaliação

- ❖ Avaliação periódica com os professores do Conselho de Turma do e com a família;
- ❖ Avaliação contínua realizada por todos os intervenientes no processo educativo;
- ❖ Observação directa;
- ❖ Comportamento;
- ❖ Assiduidade;
- ❖ Interesse e empenho nas actividades propostas.

(Para uma maior densificação no que diz respeito às adequações no processo de avaliação do aluno consultar o currículo específico individual).

e) Currículo específico individual

Consultar documento anexo.

f) Tecnologias de apoio

O recurso às novas tecnologias e a software adaptado irá ajudar o aluno a melhorar a autonomia e através de experiências enriquecedoras. Por exemplo, o computador pode produzir som, música, pinturas coloridas, assim como letras e palavras de diferentes tamanhos, ajudando o Joel Henrique a comunicar e escrever proporcionando-lhe mais possibilidades de realização, de independência e auto-confiança.

Outras informações

O aluno beneficia de três sessões semanais de Terapia da Fala. Tem subsídio de alimentação por intermédio da Câmara Municipal da Covilhã.

4. Plano Individual de Transição

(Anexar o PIT sempre que exista)

RELATÓRIO INDIVIDUAL DO ALUNO

(de acordo com o previsto no art. 13º do Decreto – Lei nº 3/2008))

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome:

Data de Nascimento: 7 / 3 / 1998 Idade : 12 anos

Ano de Escolaridade: 6º ano

Identificação da problemática do aluno:

O é portador de Perturbação do Espectro de Autismo. Como diagnóstico secundário apresenta um nível de desenvolvimento abaixo da média para a sua idade cronológica (Défice Cognitivo).

Avaliação das Medidas Educativas aplicadas:

As medidas educativas mostraram-se eficazes e positivas, uma vez que promoveram competências funcionais, aumentaram a sua autonomia e auto-estima e têm contribuído para o sucesso educativo.

Progressos Alcançados:

O fez ao longo do ano progressos em todas as áreas de desenvolvimento. Continua muito interessado/motivado, empenhado, trabalhador, está mais confiante e autónomo. Solicita trabalho, colabora, e questiona o professor quando tem dúvidas. Revela gosto pela aprendizagem.

Socialmente está bem integrado e interage de forma adequada com os colegas, está mais comunicativo e participativo. Nesta área revela um desenvolvimento bastante significativo uma vez que esta era uma das áreas mais penalizadas do

Ao nível da Comunicação mantém um diálogo simples, utiliza progressivamente frases mais completas.

Cumpra adequadamente as regras de convivência social (saudar e cumprimentar os colegas, professores, auxiliares, responde a perguntas simples, é obediente e educado).

Nas actividades livres o aluno tem um comportamento espontâneo e mais desinibido, é colaborador e participativo.

Nas áreas académicas, registaram-se progressos bastante significativos. Relativamente à área de Língua Portuguesa, desenvolveu competências no domínio da oralidade, escrita e leitura.

Oralmente expressa-se com mais clareza e autonomia, lê de forma mais fluente e autónoma frases e pequenos textos, alguns deles sem preparação prévia. Interpreta e compreende o que lê em textos adequados ao seu nível com alguma ajuda. Copia frases e pequenos textos com letra manuscrita, e já consegue construir frases simples a partir de palavras dadas ou imagens. Já cumpre algumas regras de ortografia e aplica os conhecimentos adquiridos.

Na Matemática, identifica os números até 100, associa o número à quantidade. Faz contagens progressivas e regressivas, preenche lacunas, escreve números por extenso, compõe e decompõe números, estabelece relações de grandeza, aplica a simbologia (maior, menor e igual) e identifica figuras geométricas. Opera dentro do limite dado, efectua adições simples e com transporte, embora estas últimas necessitem de alguma ajuda. Resolve situações problemáticas simples relacionadas com o seu dia a dia recorrendo a material concretizador. Apresenta progressos ao nível do raciocínio lógico.

O aluno já é capaz de realizar muitos trabalhos autonomamente, e solicita ajuda quando não consegue revelando interesse e motivação pela aprendizagem. Revela uma boa capacidade de memorização uma vez que é capaz de aplicar com facilidade os conteúdos trabalhados.

Atingiu todos os objectivos propostos (nalgumas áreas chegando a ultrapassar o que estava previsto) no seu Programa Educativo Individual.

Propostas de intervenção para o próximo ano lectivo:

De forma a adequar o processo de ensino aprendizagem do aluno deve continuar a beneficiar de:

- **Apoio Pedagógico Personalizado** com reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma e no reforço e desenvolvimento de competências específicas.
- **Adequações no processo de matrícula** – Beneficiar de turma reduzida.
- **Curriculo Especifico Individual com** eliminação de objectivos e conteúdos, em função do seu nível de funcionalidade e introdução de outros conducentes ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas em contexto de vida.
- **Adequações no processo de avaliação** com : Avaliação das aquisições, tendo em conta os objectivos constantes no PEI e medidas da CIF, adoptadas; Observação

directa; Comportamento; Assiduidade; Interesse e empenho nas actividades.

- **Tecnologias de Apoio** (prestadas pelo docente de educação especial), de forma a melhorar a sua funcionalidade e permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e das actividades de vida diária.

ANEXO V - Portefólio

Exemplos de sumários:

Lição nº 1 e 2 14/09/2010
 Sumário:
 O material da disciplina
 Preenchimento da ficha do aluno.
 Realização de uma ficha diagnóstica
 Os critérios de avaliação da disciplina

Lição nº 3 e 4 19/09/2010
 Sumário:
 Os módulos do 7º ano: apresentação
 discussão e escolha das mesmas.
 Realização de uma aula prática e
 audição dos instrumentos Orff.
 Os instrumentos da orquestra: Realização
 e audição
 Realização de uma de trabalho individual.

Lição nº 5 e 6 26/09/2010
 Sumário:
 Audição de cânticos de diferentes gerações
 musicais
 Entoação das mesmas utilizando o movimento
 corporal e interpretação da "Escalante"
 de...

Lição nº 7 e 8
 Sumário:
 A marcação da pulsação e do ritmo em
 cânticos
 O estímulo rítmico: a produção e
 exercícios práticos.
 Realização de uma de trabalho.

12/10/2010

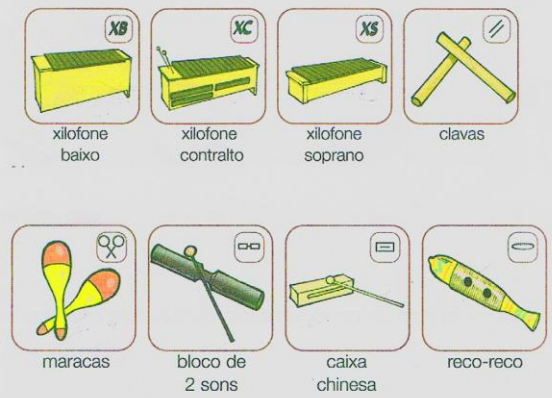
Ficha Diagnóstico nº 1

Avaliação Qualitativa: Excelente Trabalho: Parabéns Professora: PF

Encarregado/a de Educação: _____

Olá!
 Vamos conhecer auditivamente os instrumentos Orff (Sala de Aula).

1. Família das madeiras:



Dos instrumentos musicais que acabaste de ouvir, de qual gostaste mais?
reco-reco ✓

2. Família dos metais:



metalofone baixo



metalofone contralto



metalofone soprano



jogo de sinos



triângulo



pratos



guizeira



pandeireta (sem pele)

Dos instrumentos musicais que acabaste de ouvir, de qual gostaste mais?

Pratos

3. Família das peles:



pandeireta (com pele)



tamborim



bongós



timbale

Dos instrumentos musicais que acabaste de ouvir, de qual gostaste mais?

bongós

4. Sons agudos / altos ↑

Sons graves/ baixos ↓



Ouve alguns instrumentos agudos e graves:



jogo de sinos



xilofone baixo



triângulo



metalofone baixo



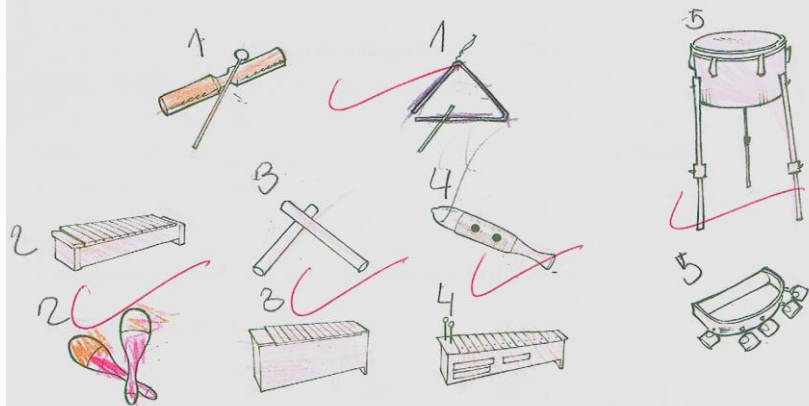
xilofone soprano



timbale



5. Pinta, a teu gosto, os instrumentos Orff e forma conjuntos de 2 instrumentos de acordo com os pares de sons que vais ouvir (1 som agudo mais 1 som grave).



Bom Trabalho



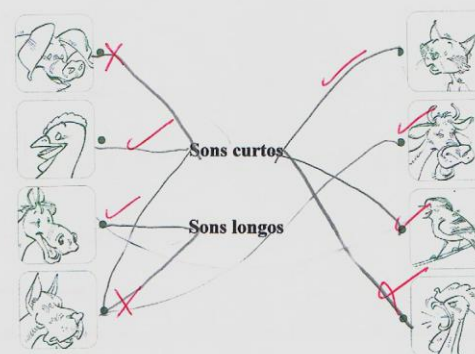
Ficha Diagnóstico nº 2

Avaliação Descritiva: Boa Trabalho: Deves continuar Professora: [assinatura]
 Encarregado/a de Educação: _____

Olá! Observa a diferença entre um som longo e um som curto:



Escuta e liga correctamente os sons:





Escuta e liga os números aos gráficos de sons:

1 2 3 4 5 6 7 8

Desenha as semínimas: (Tá)

Desenha as colcheias: (Ti)

Desenha as pausas de semínimas: (Shiu)



Escuta e ordena os seguintes ritmos. Vais ter uma pequena ajuda:

1 2 3 4



Agora sem ajuda:

1 2 3 4























Bom Trabalho

Aula nº 2

Educação Musical

FICHA INFORMATIVA: INSTRUMENTOS ORFF 19/10/2010

 Xilofone Baixo	 Xilofone Contralto	 Xilofone soprano	 Clavas	 Pandeirita c/ pele
 Maracas	 Bloco de 2 sons	 Caixa chinesa	 Reco-reco	 Tamborim
 Metalofone Baixo	 Metalofone Contralto	 Metalofone soprano	 Jogo de sinos	 Bongós
 Triângulo	 Pratos	 Guzzeira	 Pandeirita si/pele	 Timbale

Educação Musical

FICHA INFORMATIVA: INSTRUMENTOS DA ORQUESTRA 19/10/2010

Instrumentos da Orquestra



O diagrama ilustra a disposição dos instrumentos em uma orquestra, organizada em seções. No topo, há as cordas, divididas em Violinos (Violinos I e Violinos II), Violas, Violões e Contrabaixos. Abaixo das cordas, estão os instrumentos de sopro: Flautas, Oboés, Clarinetes e Fagotes. À esquerda, encontram-se os instrumentos de sopro de metal: Trompetas, Trombones e Tuba. Na base do diagrama, estão os instrumentos de percussão: Harpa, Bongós, Caixa de surdo, Bumbo, Triângulo, Timbales, Tamborim, Pratos, Guzeira e Pandeirita si/pele.

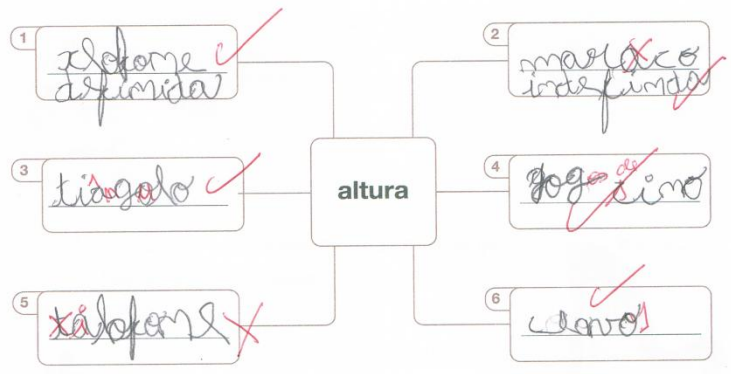
Avaliação: Auto Bone Fantástico Professora: CF
 Encarregado/a de Educação: _____

Educação Musical

Ficha de Trabalho Individual

Instrumentos Orff

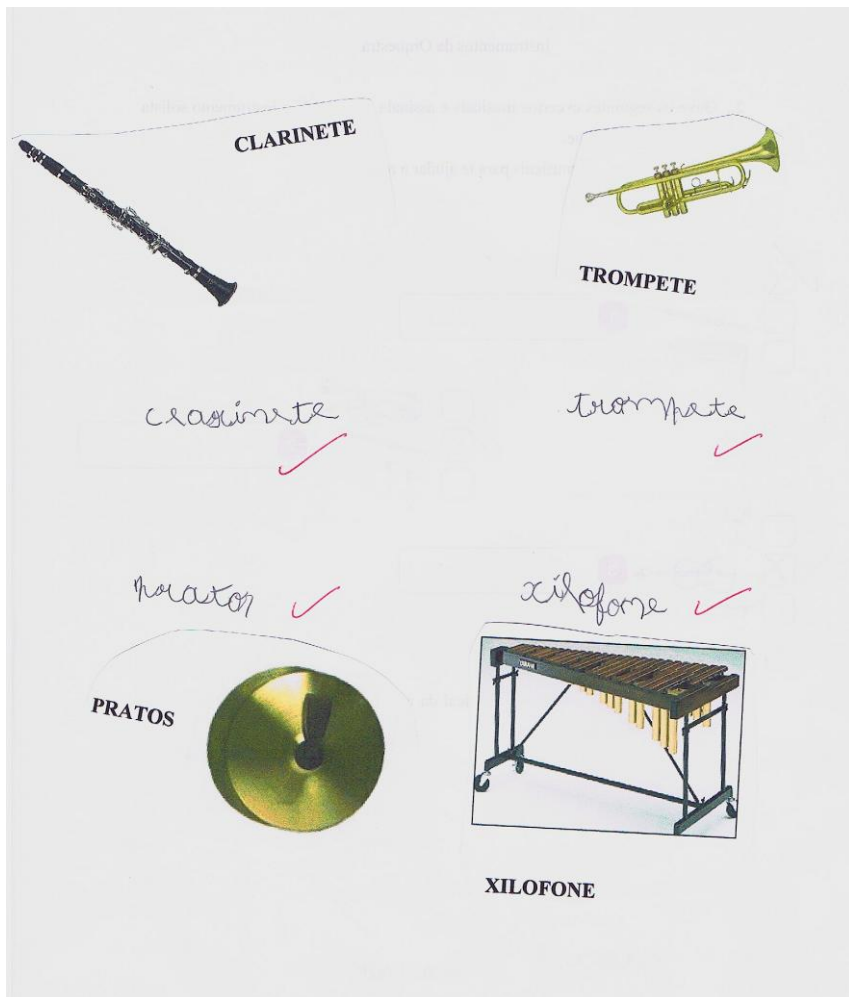
1. Após a sua audição, indica se os instrumentos que vais ouvir são de altura **definida** ou de altura **indefinida**.



Instrumentos da Orquestra

2. Ouve os seguintes excertos musicais e assinala com um X o instrumento solista e escreve o seu nome.
 Vê os instrumentos musicais para te ajudar a responder.

3. Recorta e cola o instrumento musical da orquestra que ouviste.
 Escreve o nome do instrumento.



Aula nº 3

ESCALAR EM DÓ

Flauta

5

9

13

16

21

25

Aula nº 4

Ficha Individual de Trabalho

Avaliação Descritiva: Excelente Trabalho; Parabéns Professora: [assinatura]
Encarregado/a de Educação: _____



Escuta e liga o número ao ritmo que vais ouvir:

1		✓
2		✓
3		✓
4		✓
5		✓
6		✓
7		✓
8		✓

Desenha as semínimas:

Desenha as colcheias:

Desenha as tercinas:



Bom Trabalho

Aula nº 5

LETRA DA CANÇÃO: Era ainda pequenina – Beira Baixa

Era ainda pequenina,
Era ainda pequenina,
Acabada de nascer,
Acabada de nascer,
Inda mal abria os olhos,
Inda mal abria os olhos,
Já era para te ver,
Já era para te ver.

E quand`eu já for velhinha,
E quand`eu já for velhinha,
Acabada de morrer,
Acabada de morrer,
Olha bem para os meus olhos,
Olha bem para os meus olhos,
Inda são para te ver,
Acabada de morrer.

Autores: J.M. David; D. Morais (Dez 2.000)

Aula nº 6

“ERA AINDA PEQUENINA”

Auto-avaliação sobre a canção “Era ainda Pequenina”

Coloca uma cruz (X) no quadrado correspondente, de acordo com o que fizeste durante as aulas:

AVALIAÇÃO	Sim	Não
1 - Cantei a canção toda	X	
2 - Sei a canção de cor	X	
3 - Cantei a canção e acompanhei com movimentos	X	
4 - Escolhi um instrumento para acompanhar a canção	X	
5 - Toquei o ritmo que o meu grupo inventou	X	
6 - Toquei a minha parte ao mesmo tempo que os outros grupo	X	
7 - Toquei o ritmo com o acompanhamento da música		X

Gosto de tocar e de cantar

Aula nº 8

This image displays three vertical musical staves, each with a treble clef at the bottom. The first staff contains ten notes on a single line, all labeled 'Dó'. The second staff contains ten notes: the first seven are 'Dó', the eighth is 'Fá', the ninth is 'Fá', and the tenth is 'Sol'. The third staff contains ten notes: the first seven are 'Dó', the eighth is 'Fá', the ninth is 'Fá', and the tenth is 'Sol'. Each note is a half note with a stem and a flag.

Materiais de Apoio

AS NOTAS MUSICAIS

VAMOS CONHECER A NOTA **DÓ**

A musical staff with a treble clef and a single note on the first line, labeled 'DÓ'. To the right is a small illustration of a bird.

DÓ

VAMOS CONHECER A NOTA **RE**

A musical staff with a treble clef and a single note on the second line, labeled 'RE'. To the right is a small illustration of a clock.

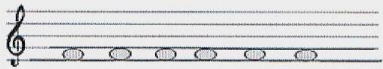
RE

VAMOS CONHECER A NOTA **MI**



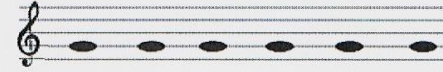
MI

VAMOS CONHECER A NOTA **FA**



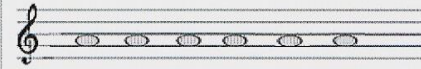
FÁ

VAMOS CONHECER A NOTA **SOL**



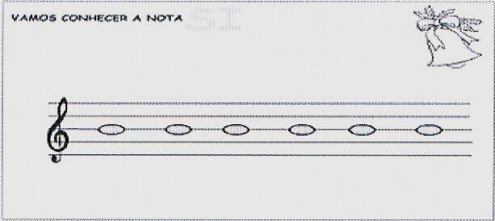
SOL

VAMOS CONHECER A NOTA **LÁ**



LÁ

VAMOS CONHECER A NOTA **SI**

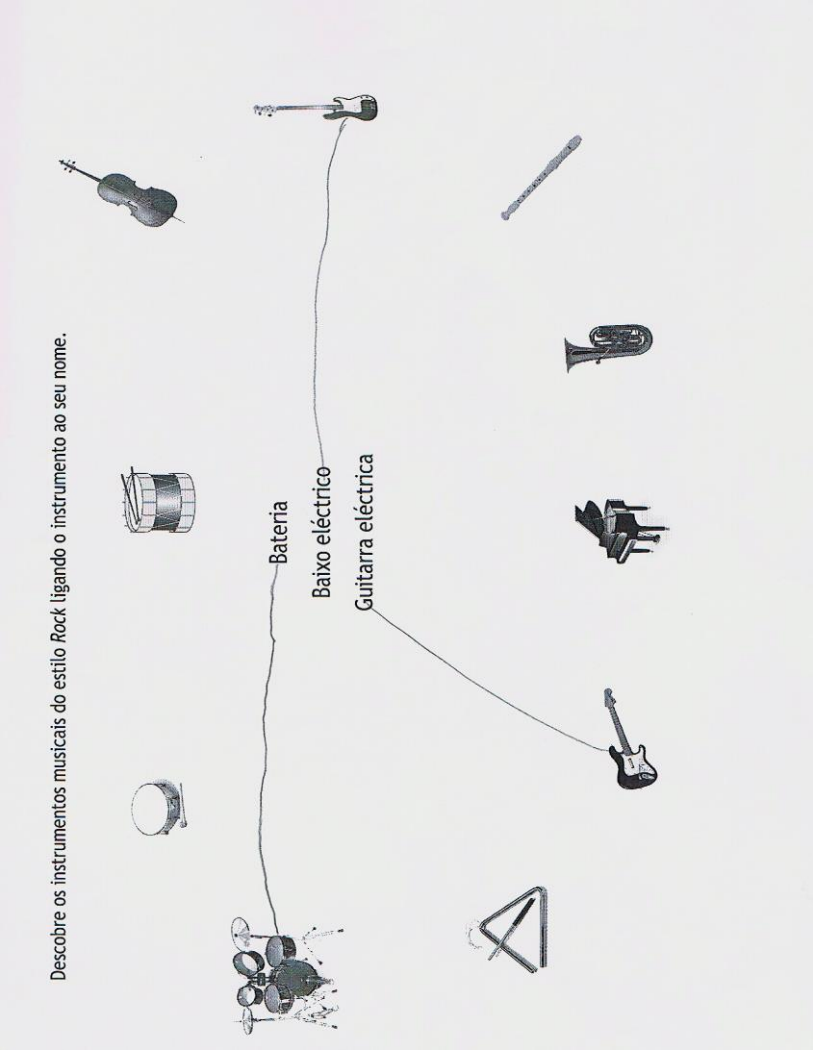


SI



Aula nº 9

Descobre os instrumentos musicais do estilo Rock ligando o instrumento ao seu nome.



Bateria

Baixo eléctrico

Guitarra eléctrica

NOME DO INSTRUMENTO: guitarra elétrica
Avaliação: Rita Borf - Parabéns Professor: [assinatura]

Pinta o desenho a teu gosto.



Gostei de pintar
o desenho.

Aula nº 10



Educação Musical

Auto-avaliação

ESTILO ROCK: Os instrumentos

Coloca uma cruz (X) no quadrado correspondente, de acordo com o que fizeste na aula:

AVALIAÇÃO	Sim	Não
Fui à Internet para fazer este trabalho.	X	
Vi muitos instrumentos.	X	
Retirei apenas um instrumento para a folha.	X	X
Da folha, escolhi o instrumento que mais gostei.	X	
Recortei as imagens sem ajuda.	X	
Colei as imagens na folha	X	
Coloquei um título no meu trabalho	X	
Mostrei o meu trabalho à turma	X	
Tive ajuda dos colegas		X
Tive ajuda da professora	X	
Quero ir mais vezes à Internet para fazer trabalhos	X	
Gostei de fazer este trabalho	X	

ANEXO VI - Diários de Campo

Aula Introdutória nº 1

Data: 12/ 10 / 2010

DIÁRIO DE CAMPO

A aula iniciou-se às 8h50m.

Após as boas vindas à turma foi explicado aos discentes que os professores iriam realizar um plano de intervenção ao Carlos, uma vez que os professores se encontravam a realizar um trabalho de projeto para um mestrado em educação especial no domínio cognitivo-motor, e que o plano de intervenção estava em consonância com a planificação específica para a turma.

Apenas o discente N perguntou se as aulas iriam também ser filmadas. Os professores disseram que as filmagens não eram permitidas pela Direção da escola e que os mesmos não necessitariam das filmagens para realizarem o plano de intervenção.

O aluno Carlos apareceu na aula acompanhado pela docente Maria do Céu às 09h20m e foi-nos explicado que o mesmo iria entrar sempre na sala de educação musical a essa hora visto que o Carlos necessitava de fazer a transição entre a Unidade do Ensino Estruturado (UEE) e o seu horário letivo.

Carlos quando entrou na sala de aula dirigiu-se para o seu lugar, o mesmo desde há dois anos a esta parte, ficando sentado na primeira carteira, do lado direito dos professores, de costas virado para a janela, ao lado de I. Os professores perguntaram-lhe se estava bem e ele disse que sim. Os docentes perguntaram-lhe se sabia ainda o nome dos colegas e, um por um, identificou-os e com aperto de mão cumprimentou-os. Fez o mesmo com os docentes.

Enquanto os alunos realizavam a ficha diagnóstica, os professores sentaram-se ao lado de Carlos e foram-lhe lendo as fichas diagnóstico por partes e o mesmo realizou-as sem sobressaltos. Utilizou o lápis e depois foi-lhe pedido que passasse a caneta, o que não acabou por acontecer.

No fim da aula, Carlos passou o sumário da aula que se encontrava escrito no quadro.

Os professores pediram-lhe o material que devia trazer sempre para as aulas e o mesmo foi passado para o dossier.

Carlos esperou pelos professores, regra a que ele já está habituado, para ser acompanhado até à sala da UEE.

É de salientar que em todas as aulas os alunos entraram após os professores, sentaram-se sempre no mesmo lugar, retiraram os materiais, após a chamada dos alunos, abriram a lição, passaram o sumário e foi-lhes dado os objetivos da aula a realizar. Só saíram da sala quando os docentes lhes pediram.

REFLEXÃO:

Fichas de diagnóstico de Carlos (Anexo V):

Ficha nº 1 - Esta ficha diz respeito à audição dos instrumentos Orff, através da sua visualização e distinção de sons graves e agudos entre instrumentos Orff.

Carlos teve que identificar dois sons diferentes (um agudo e um grave) em simultâneo, agrupando-os a pares. Distinguiu cinco pares de instrumentos, tendo-os identificado corretamente. Realizou em excelente trabalho.

Ficha nº 2 - Esta ficha diz respeito à identificação de sons curtos e sons longos, por um lado, através de sons de animais e por outro lado através da ligação de um número, de um a oito, a um gráfico de sons. De uma forma geral o aluno fez um bom trabalho visto apenas ter errado a identificação do som dos animais ao som curto e ao som longo.

Num item seguinte o aluno teve que desenhar a semínima, a colcheia e a pausa de semínima. Independentemente da sua simbologia se encontrar torta, o aluno conseguiu realizar o exercício. Pode e deve melhorar.

No último exercício auditivo o aluno teve que ouvir o ritmo, com as figuras acima referidas, e descobrir quais é que estavam a ser tocados, colocando-os por ordem de um a quatro. Neste exercício, de quatro ritmos, Carlos acertou em dois.

O aluno teve um bom desempenho na realização desta ficha.

REFLEXÃO:

Auditivamente, Carlos aparenta ser um excelente aluno. É muito atento e perspicaz. Conhece os sons longos e curtos, sons agudos e graves. Identifica e conhece os instrumentos Orff e ainda consegue, a nível rítmico, identificar frases curtas com ritmos, conteúdos do 5º ano do ensino básico.

Necessita apenas de aperfeiçoar a sua escrita de símbolos das figuras; no entanto, os docentes identificam muito bem a sua escrita.

Realizou as fichas de diagnóstico, com a leitura realizada pelos professores de todas as questões. Os docentes foram perguntando a Carlos se necessitava de ajuda tendo respondido que não. Por outras palavras, Carlos foi autónomo na realização das mesmas.

Os docentes pediram a Carlos que passasse as fichas a caneta, no final da sua realização, mas o discente não quis. Carlos está habituado e prefere escrever a lápis.

Planificação de Aula nº 2

Data: 19 / 10 / 2010

DIÁRIO DE CAMPO

O plano de aula para hoje teve como conceito o timbre e como conteúdos os instrumentos Orff, os instrumentos de altura definida, os instrumentos de altura indefinida e os instrumentos da Orquestra (cordas, sopros e percussão).

Após os docentes terem colocado os instrumentos Orff, ao fundo da sala, em cima das mesas, os alunos dirigiram-se aos mesmos e cada um manipulou e percutiu os instrumentos que entenderam, durante 15 minutos. Houve quem nos tivesse pedido, os alunos M e Z, para demonstrarmos como se percutia o reco-reco e o bloco de 2 sons para poderem percutir de forma correta. Só a partir do momento que os alunos pediram aos professores que demonstrassem a técnica correta é que os professores se dispuseram a tal uma vez que somos de opinião que os alunos devem realizar as suas experiências musicais através do erro.

Os instrumentos mais requisitados pela turma foram os de altura definida, à exceção de Carlos, que escolheu os de altura indefinida.

O Carlos esteve praticamente o tempo todo com o bombo. Ainda agarrou e percutiu nos “pauzinhos”, assim chamou às clavas, e nos “ferrinhos”, ou seja, no triângulo. Aproveitámos esses momentos para definir corretamente o nome desses instrumentos. Carlos ainda manuseou o metalofone soprano, isto porque, pensamos nós, se encontrava ao pé do bombo. Olhou para todos os instrumentos mas esteve mais tempo em interação com os de altura indefinida.

É sabido que no ano letivo de 2009/2010, Carlos trabalhou muito com os instrumentos de altura indefinida.

Quando foi sugerido à turma que percutissem os instrumentos Orff em meio-forte (*mf*) os mesmos acataram a minha sugestão inclusive o Carlos. Mas passado algum tempo, Carlos percutiu no bombo imprimindo uma dinâmica forte.

Observámos que Carlos usou o bombo colocando-o com uma das peles virada para cima e tocou-o com duas baquetas, uma para cada mão. Devemos referir que a escolha das baquetas foi a acertada pois no meio de tantas, agarrou nas baquetas corretas.

Esteve mais no seu mundo e só interagiu com os colegas quando os mesmos se dirigiram a ele a fim de trocarem de instrumentos. A certa altura, o bombo, que foi o instrumento de eleição de Carlos, estava a ser percutido não só por Carlos como também pelo aluno Z.

Na audição dos instrumentos Orff, Carlos tomou a liberdade de dizer o nome dos instrumentos em voz alta: identificou corretamente o xilofone, o bombo, as clavas, o triângulo, o prato suspenso, as maracas e a pandeireta.

Quando ouviu o metalofone chamou-lhe de xilofone. Esta situação prova que ainda não consegue distinguir corretamente esses sons ou, por outro, lado sendo instrumentos de altura

definida tem dificuldade em distinguir um som metálico de um som de madeira. No nosso entender, auditivamente são instrumentos com sons semelhantes.

Nos instrumentos da Orquestra, após a turma ter visto um vídeo sobre a orquestra sinfônica e terem visualizado cada um desses instrumentos, a turma dialogou abertamente sobre as suas experiências de vida em relação a alguns instrumentos da orquestra. Não nos podemos esquecer que neste grupo de alunos existem dois elementos, o A e M tocaram violino, no ensino articulado. Carlos esteve muito atento e quieto ao visualizar o vídeo sobre a orquestra.

Na realização da ficha individual, uma vez que constava de audições de instrumentos Orff e da orquestra, Carlos, quando ouviu os instrumentos dos quais conhecia, foi dando de forma correta as respostas em voz alta. O aluno N disse a Carlos que não podia dar as respostas em voz alta pois assim a turma teria nas respostas o instrumento que Carlos ia dizendo. Aproximamo-nos de Carlos e foi-lhe dito que o instrumento que ia ouvindo não podia ser dito em voz alta mas que guardasse para si e que o escrevesse em sítio próprio da ficha.

Carlos não terminou a ficha deixando a questão número três (3) por fazer; completou-a na sala da UEE.

Quando saímos da sala de aula, dirigimo-nos às colegas da UEE M^a do Céu e Alice a fim de realizarem com Carlos a ficha inacabada.

REFLEXÃO:

Após recebida a ficha de trabalho chegámos às seguintes conclusões:

➤ A Carlos foi-lhe pedido que, através dos instrumentos musicais Orff que fosse ouvindo, escrevesse em local próprio, os termos “definida” e “indefinida”. Das seis audições, Carlos acertou em duas. Nas quatro respostas restantes, colocou o nome do instrumento que ouviu na audição, tendo errado no nome de um instrumento.

➤ Se cotarmos a resposta não pela audição mas pelo instrumento, Carlos conseguiu identifica-los corretamente;

➤ Nos Instrumentos da Orquestra dos três ouvidos, identificou dois;

➤ Na terceira pergunta, que terminou na sala da UEE, pedia-se a Carlos que, de todos os instrumentos da orquestra, recortasse e colasse o que mais gostava. Carlos gostou de seis e escreveu-os corretamente.

Independentemente de escrever o nome dos instrumentos fê-lo com alguns erros. Esta situação faz-nos retirar as seguintes elações:

- São palavras novas no vocabulário de Carlos;

- Carlos não conseguiu passar corretamente algum vocabulário novo, mesmo tendo como suporte as fichas de informação.

Planificação de Aula nº 3

Data: 26 / 10 / 2010

DIÁRIO DE CAMPO

O plano de aula para hoje teve como conceito o timbre e como conteúdo a Voz.

Após a entrada de Carlos na aula, pedimos aos alunos que se movimentassem pela sala, ouvindo algumas canções das quais teriam cantado quando se encontravam ou no jardim-de-infância ou já no primeiro ciclo. As canções ouvidas passaram por uma canção de roda “A caminho de Viseu”, de Simões (1988, p. 37), uma canção infantil “Que linda falua”, também da mesma autora (1988, p. 33) e um vídeo do estilo Pop & Rock “A minha casinha” dos Xutos e Pontapés, retirada do site <http://www.youtube.com/watch?v=dvH6GhOvju4&feature=related>.

Após a audição de todas as canções retirámos as seguintes ilações:

✓ Alguns discentes já conheciam as canções “A caminho de Viseu” e a “Que linda Falua”. A última ouvida, do estilo rock, todos a conheciam, há exceção de Carlos.

✓ Aquando da audição das mesmas foram dialogando uns com os outros, tendo eles chegado à conclusão que tinham brincado/dançado quando passaram pelo jardim-de-infância e pelo primeiro ciclo.

✓ M e D ao mesmo tempo que ouviram a canção de roda “A caminho de Viseu” e a canção infantil “Que linda falua” iam falando e fazendo movimentos que tinham aprendido aquando mais novas. Carlos, nestas duas canções, cantou o refrão com grande intensidade e ia batendo, ao mesmo tempo, as palmas.

✓ Quando colocámos a primeira audição verificámos automaticamente que os discentes começaram a falar pois conheciam a canção. Os alunos ficaram dispersos pela sala mas em forma de roda, foi instantâneo. Pedimos novamente que se movimentassem pela sala, na direção que entendessem. A nossa intervenção apenas serviu de motivação e de “apenas um pequeno exemplo”, se assim lhe podemos chamar, para podermos concretizar as estratégias da planificação. Ouvindo atentamente as audições, os alunos dançaram a canção em roda, em pares à exceção das canções “Que linda Falua” - nesta fizeram uma fila e passaram por entre dois colegas e a “A Minha casinha” - que se movimentaram de forma livre, espontânea e expressivamente.

Carlos cantou as partes das canções que conhecia com vigor, sem inibição e interagiu de forma excelente com todos os seus colegas. Nos movimentos para as danças propostas pelos alunos, Carlos fez par com Z, com D, ficando na fila entre os colegas M e N. Carlos tem uma voz bastante grave mas sabe as canções. A sua voz era, por vezes, tão forte que acabava por abafar as vozes dos restantes colegas. Na canção “A Minha Casinha”, dos Xutos e Pontapés, Carlos não a cantou visto não saber a letra das quadras mas, no refrão, pulou como os restantes colegas, mesmo os docentes

terem colocado o karaoké da canção, retirado do endereço <http://www.youtube.com/watch?v=ARO76wZdE3w>.

Seguindo a planificação, e após análise da partitura “Escarlar em Dó”, os alunos cantaram-na com vocalizos “nó” e “lá”. A partitura é composta por barras de repetição o que facilitou a sua interpretação vocal por toda a turma primeiramente com a interpretação dos professores e logo de seguida pelos alunos. Como a canção percorria a escala diatónica de Dó Maior de forma ascendente e descendente (de Dó₃ a Dó₄), a turma foi dividida em dois grupos; o segundo grupo repetia o que cantava o primeiro.

Carlos conseguiu cantar com os vocalizos afinadamente toda a canção. Foi muito positivo Carlos não ter desistido de cantar. Quando se interpretou a canção, cuja letra apenas eram as notas musicais, Carlos não conseguiu acompanhar porque não conseguiu ler com rapidez, enquanto fez parte do primeiro grupo. Para além desta situação, também Carlos atrapalhou-se quando ouviu o segundo grupo a cantar. Carlos conseguiu cantar toda a canção quando fez parte do segundo grupo porque além de ter uma boa memória auditiva tinha o suporte da repetição.

Vejamos então as partituras:

Que Linda Falua

Esta canção é considerada uma canção de marcha.

Que lin—da fa—lu—a que lá vem lá vem é u—ma fa—
—lu—a que vem de Be—lém.

A caminho de Viseu

Esta canção é considerada uma canção de roda. Tem movimentos corporais ritmados, embora variados. Nesta canção os professores podem cultivar o sentido da beleza e da expressão do gesto. Encontra-se em Fá Maior. Na sua forma de construção ela é uma quadratura (quatro frases). Isto quer dizer que é de tal forma “natural e de acordo com as leis do equilíbrio e da harmonia que a incapacidade de as sentir poderá ser indício, no ser humano, de grave desequilíbrio orgânico ou psicológico” (Simões, 1988, p. 17).

Por outro lado esta canção está recheada de barras de repetição. Esta situação é importante para a imitação melódica, ou seja, com a imitação melódica estão os professores a desenvolver o sentido melódico e a memória musical. De acordo com Wuytack (1992), “ a imitação melódica é uma preparação para a aprendizagem de uma canção” (p. 5).

In-do eu, in-do eu, a ca-mi-nho de Vi-seu. En-con-trei o meu a-mor, ai Je-sus que lá vou eu.

O-ra zus, truz, truz; O-ra zás, traz, traz. O-ra che-ga, che-ga, che-ga, o-ra ar-re-da lá p'ra trás.

In-do eu, in-do eu,	} (bis)	Ora zus, truz, truz!	} (bis)
A caminho de Viséu,		Ora zás, trás, trás!	
Encontrei o meu amor	} (bis)	Ora chega, chega, chega!	} (bis)
Ai, Jesus, que lá vou eu!		Ora arreda lá p'ra trás!	

Escalar em Dó

Já falamos anteriormente desta canção (Neves, A., Amaral, D., & Domingues, J., 2005, p. 17).

Independentemente da planificação estar direcionada para o timbre vocal, as canções estão intrinsecamente ligadas ao movimento. Assim, a música contribui amplamente para o crescimento

da criança uma vez que existem uma infinidade de ritmos, de tempos e dinâmicas que animam e estimulam o seu movimento.

A música em movimento permite, para além do seu desenvolvimento físico, aprender a orientar-se no tempo e no espaço. Basta pensarmos nas danças que fazem marchar. A criança marca o compasso, deve respeitar a cadência, a distância e o tempo de espera.

REFLEXÃO:

O Carlos colaborou sempre nas atividades propostas, tendo cantado as partes das canções que conhecia, nomeadamente “Que linda Falua” e “A caminho de Viseu” sem qualquer hesitação ou inibição e interagiu de forma excelente com os colegas, nos movimentos para as danças. Nas danças, Carlos teve alguns colegas como par e soube acompanhar nos movimentos das mesmas, tendo demonstrado uma boa memória visual.

Contudo, Carlos não sabia a canção “A minha casinha”, visto não a ouvir no seu dia-a-dia, ou seja, não deve fazer parte do seu leque de interesses musicais. No entanto, Carlos não a sabendo reagiu, com sucesso, à mesma quando a “dançou” no refrão.

No nosso entender, deve-se dar a Carlos outros estilos musicais e ouvir outras criações musicais a fim de alargar o seu conhecimento.

No que concerne à canção “Escalar em Dó” e porque a mesma foi uma novidade para Carlos, ele conseguiu cantá-la quando vez parte do segundo grupo o que o ajudou a memorizar com maior facilidade e porque a repetia.

Sempre que Carlos tenha que cantar canções novas, somos de opinião, que a repetição é uma boa estratégia devido ao facto de Carlos ter que repetir o que acaba de ouvir.

Planificação de Aula nº 4

Data:02 /11 / 2010

DIÁRIO DE CAMPO

O plano de aula para hoje teve como conceito o Ritmo e como conteúdos a pulsação, as figuras musicais (som) e pausas (silêncio), o ostinato rítmico e os compassos simples e compostos.

No início da aula professores e alunos dialogaram sobre a noção de pulsação. Numa primeira fase relacionaram-na com o batimento cardíaco e de seguida, na música, os alunos disseram que era um batimento regular que se ouvia em quase todas as músicas.

Foram ouvidas as canções da aula da semana anterior, do dia 26 de outubro. Desta vez colocaram-se dispersos pela sala e todos os alunos, sem exceção, conseguiram movimentar-se marcando a pulsação. Foi também identificado nas canções o ritmo, batendo as palmas dos mesmos, especificamente na canção “Que linda Falua” e “ A caminho de Viseu”. Esta estratégia serviu para

posteriormente os alunos realizarem exercícios práticos com as seguintes figuras musicais: semínimas, colcheias e pausas de semínimas.

Os professores colocaram uma audição diferente das anteriores, nomeadamente a canção dos Sitiados “A Noite”, a fim de avaliar as competências anteriores, ou seja, se tinham adquirido e compreendido a noção de pulsação e de ritmo. Sobre esta canção apenas lhes pedimos que batessem o ritmo na parte do refrão. Sobre este aspeto, Carlos conseguiu bater autonomamente a pulsação. No que concerne ao ritmo, numa primeira abordagem da canção, Carlos teve dificuldades devido à existência de algumas sincopas. Posteriormente, observando e imitando os colegas conseguiu concretizar, de forma muito positiva, o ritmo proposto.

A fim de introduzir o conceito de ostinato rítmico, os docentes colocaram o vídeo dos Queen “ We Will Rock You”, do endereço http://www.youtube.com/watch?v=mhTRhAX_QBA

Os alunos ouviram a música e chegaram à conclusão que havia um ritmo que se repetia constantemente pela música. Dialogámos dizendo que a essa situação se chamava de ostinato rítmico. Foi colocada novamente a música e realizou-se o ostinato rítmico com batimentos de palmas e cruzamento de braços. Todos os alunos concretizaram esta atividade com pleno sucesso.

Para concretizar na sala de aula o ostinato rítmico escolhi uma música na forma ternária (ABABA) intitulada “Instrumentorff” (Neves, A., Amaral, D., & Domingues, J., 2005, p. 48). A turma foi dividida em dois grupos: essa divisão foi realizada pelos próprios alunos. Ficaram assim alunos com os instrumentos de altura indefinida, com a família das madeiras e outros com os instrumentos de altura indefinida com a família das peles. Neste último grupo, ficou visto que Carlos teve preferência pelas peles nomeadamente pelo bombo. Aproveitámos para dar a noção de polirritmia para esta atividade visto se ajustar à situação.

O grupo das madeiras ficou com o seguinte ostinato rítmico:



O grupo das peles ficou com o seguinte ostinato rítmico:



Tá tá tá tá titi titi tá shi

Carlos conseguiu interpretar instrumentalmente a canção com o ostinato que lhe foi atribuído de forma bastante satisfatória, uma vez que foi colocado o respetivo ritmo no quadro e por baixo de cada figura os vocábulos “tá”, “titi” e “Shi”. Foi o próprio Carlos, a pedido dos professores, que realizou a frase rítmica sem erro algum. A nosso ver, a estratégia de colocar os vocábulos por baixo da notação é uma estratégia facilitadora na memorização dos ritmos para Carlos. Isto porque quando Carlos leu o ritmo fê-lo dessa forma.

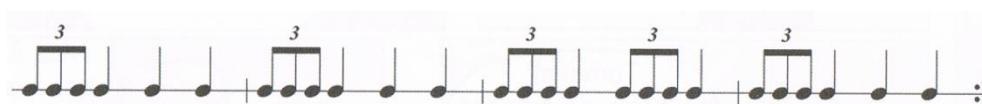
De acordo com o planificado, cada aluno pensou num ritmo com oito tempos; passou-se de seguida à reprodução do mesmo.

Sobre este assunto, Carlos, o último aluno a realizar a atividade, reproduziu um ritmo com palmas, inventado por G, utilizando os termos acima referidos “tá”, “titi” (...).

Carlos inventou um ritmo e o aluno Z reproduziu-o. O ritmo de Carlos foi o seguinte:



Para finalizar a atividade sobre ostinatos rítmicos, a turma realizou com palmas, um ostinato rítmico para a canção “A pulga amestrada”, do autor Henriques et al. (2009, p. 44). O ritmo para o ostinato foi o seguinte:



O ostinato rítmico anterior é constituído por tercinas e semínimas e está em compasso quaternário.

Os professores fizeram com que Carlos reproduzisse um ritmo com tercinas. Vejamos o ritmo:



Carlos executou corretamente o exercício proposto.

De acordo com o plano da aula, os discentes realizaram uma ficha de trabalho a fim de aplicarem os conhecimentos.

REFLEXÃO:

A nível rítmico, Carlos consegue criar ritmos simples e reproduzi-los através de palmas ao mesmo tempo que vai utilizando vocábulos associando-os à notação, ou seja, ao valor das figuras, tais como “tá”, “titi” (...).

A ficha de Carlos foi diferente dos restantes (Anexo V). Os resultados foram os seguintes:

- A ficha era composta, por um lado, pela visualização e identificação do ritmo ligando-o a um número. Teve o exercício completamente certo;
- A segunda parte da ficha constava em desenhar a semínima, a colcheia e a tercina. Sobre a simbologia desenhada pelo aluno consideramos que a mesma é aceitável. No entanto, necessita de aperfeiçoamento.

Carlos soube marcar a pulsação e o ritmo das várias canções propostas para o efeito, reproduziu e criou um ritmo com sucesso e realizou a ficha de trabalho sobre os conteúdos para a aula com sucesso.

Planificação de Aula nº 5

Data:09/11/ 2010

DIÁRIO DE CAMPO

O plano de aula para hoje teve como conceito o Timbre e como conteúdos a voz que é o seguimento do plano de aula do dia 02 de novembro.

Foi entregue aos presentes a partitura da canção “Era ainda pequenina”. Esta canção de cariz tradicional portuguesa, da beira baixa, é uma canção de embalar. O arranjo da partitura apresentada é de Nuno Guimarães e a partitura é de autoria de Cabral, M. H., & Sarmiento, A.(2006, pp. 64-65).

Ao Carlos foi-lhe dado a letra da canção numa folha A₄ para a fixar com maior facilidade. Acompanhou a leitura que os professores fizeram. Numa fase posterior, demos a ler a primeira quadra do texto ao Carlos, que a fez com êxito.

De seguida foi sugerido pelos professores que os alunos realizassem alguns gestos/mímica enquanto se lia o texto a fim de a melhor memorizarem. Após diálogo, concretização e aceitação da proposta por todos os intervenientes, os alunos improvisaram gestos enquanto Carlos lia o texto. De seguida l leu o texto e todos os colegas realizaram os gestos acompanhando a leitura da colega.

Os gestos estavam de acordo com algumas palavras-chaves da letra da canção, e. g. “pequenina”, “nascer”, “abrir os olhos”, “te ver”, “velhinha”, “morrer”, “olha (...) meus olhos”, “para te ver”, “morrer”.

Posteriormente foi lido o texto por sílabas e colocado o ritmo no mesmo entre todos os alunos, atividade que correu com o maior rigor possível.

Passou-se para a audição instrumental da canção e os alunos concluíram que a forma da canção era A₁ A₂ A A₁ A₂.

De seguida, foi-lhes sugerido que acompanhassem os professores em voz baixa na interpretação vocal e posteriormente realizou-se, em grande grupo, a sua interpretação, colocando as sensações que lhes transmitia a canção.

A interpretação da canção foi realizada da seguinte forma: A₁ correspondeu à primeira quadra; A₂ correspondeu à segunda quadra; A apenas se ouviu a instrumentação da mesma e a repetição de A₁ e A₂.

Carlos, numa primeira fase, só lia o texto e por vezes ia dando um toque de sua graça cantando de forma a sua voz ser ouvida acima das vozes dos restantes. Quando lhe retirámos o

texto da frente, uma vez que se encontrava muito dependente, Carlos cantou metade da canção de forma hesitante mas na repetição de A₂ conseguiu cantar ao mesmo tempo que os colegas. Tem uma voz grave mas não tem a noção que a sua voz abafa as dos colegas porque canta também com forte intensidade. Quando lhe foi pedido que cantasse com menos intensidade, cumpriu.

Chamamos a atenção para a partitura uma vez que a mesma tem a parte para a flauta que não consta do plano da aula.

Era ainda pequenina

The image shows a musical score for the song "Era ainda pequenina". It consists of two staves: Flauta (Flute) and Voz (Voice). The score is written in 3/8 time and includes lyrics in Portuguese. The Flute part starts at measure 12 and has several measures with a circled '9' above them. The Voice part starts at measure 32 and includes lyrics such as "E - ra a-in-da pe-que - ni - na, e - ra a-in-da pe-que - ni - na, a - ca-ba-da de nas - cer, a - ca-ba-da de nas - cer, ver." and "E quand' eu já for ve - lhi - nha, e quand' eu já for ve - lhi - nha, a - ca - ba - da de mor - rer, a - ca - ba - da de mor - rer." The score includes first and second endings and a final double bar line with a repeat sign.

12 Flauta

21 (9) 3

32 Voz

E - ra a-in-da pe-que - ni - na, e - ra a-in-da pe-que - ni - na, a -

41 1.ª vez 2.ª vez

ca-ba-da de nas - cer, a - ca-ba-da de nas - cer, ver.

49 4 Flauta (9)

62 (9) 3

72 Voz

E quand' eu já for ve - lhi - nha, e quand' eu já

Flauta (9)

78

for ve - lhi - nha, a - ca - ba - da de mor - rer, a - ca - ba - da de mor - rer, a -

85 1.ª vez 2.ª vez 12

ca - ba - da de mor - rer, rer.

12

REFLEXÃO:

O Carlos interpretou com sucesso a canção proposta para a aula. Foi um aluno que cantou com afinação e conseguiu realizar o canto com gestos em simultâneo. Inicialmente, porque não conhecia a canção esteve muito agarrado à letra no papel. Após ensaios e treino da mesma, Carlos sentiu-se tão bem que a sua voz sobressai à dos seus colegas.

No nosso ponto de vista, Carlos deve continuar a cantar canções a fim de conseguiu encontrar o equilíbrio necessário com os seus pares a nível vocal, visto necessitar de tomar consciência de que a sua voz consegue abafar a dos colegas e que não pode acontecer.

Planificação de Aula nº 6

Data: 16 / 11 / 2010



DIÁRIO DE CAMPO

Esta aula é a continuidade da aula do dia 09 de novembro.

A partitura foi distribuída aos alunos. A nível melódico, a partitura já tinha sido trabalhada na aula anterior. A nível rítmico foram abordados a semínima, a semínima com o ponto de aumentação, a colcheia, três colcheias numa pulsação, a pausa de semínima e a pausa de colcheia.

Os alunos repararam no tempo por compasso composto. Os professores aproveitaram para reviver os compassos compostos, conteúdo lecionado no 6º ano.

A turma foi dividida ao meio em que no primeiro grupo ficaram os alunos A, D, J, Z e no segundo grupo os alunos G, I, M, N e Carlos.

O primeiro grupo escolheu o seguinte ritmo  (3 Colcheias) e o segundo grupo escolheram a (semínima com o ponto .

Esta atividade teve alguns momentos de discórdia entre os pares uma vez que havia algumas criações rítmicas diferentes dentro de cada grupo. É de referir que os grupos se encontravam afastados devido à atividade que merecia algum barulho controlado.

É interessante termos observado que Carlos por vezes dizia “mau, mau, mau”, como forma de repreensão aos colegas de grupo porque lhe parecia que os colegas se estavam a aborrecer uns com os outros.

Após a criação rítmica, foi a vez da escolha dos instrumentos Orff. J foi logo sugerindo que o ritmo do grupo um devia ser da família das madeiras, as clavas e para o grupo dois deviam ser escolhidos os instrumentos de metal ou de peles uma vez que o segundo grupo iria tocar o tempo do compasso, o som mais longo, comparativamente ao escolhido pelo grupo um. Os alunos estiveram de acordo e a escolha do segundo grupo recaiu para os instrumentos de metal, precisamente os triângulos e um prato suspenso. A este respeito, os professores congratularam-se pela escolha acertada dos discentes.

Como Carlos encontrava-se no grupo dois, foi-lhe proposto que fosse buscar os respetivos instrumentos. Quando Carlos os trouxe, os alunos bateram as palmas como forma de satisfação e de apoio a Carlos uma vez que os identificou corretamente. Carlos disse “obrigado” e também bateu palmas.

Após a escolha do ritmo e instrumentos Orff, os grupos estudaram os ritmos criados e em unísono, com acompanhamento instrumental da música, tocaram em grupo.

Assistimos à interpretação instrumental dos discentes especialmente verificando que Carlos esteve muito concentrado com o prato suspenso. Imprimiu uma dinâmica forte, a tal ponto que os colegas pediram aos professores que parassem a gravação pois teriam que falar com Carlos. M falou em nome do grupo e foi-lhe mostrado como devia percutir em intensidade fraca, em piano, porque não conseguiam ouvir-se. Carlos disse “tá bem”. A música foi tocada duas vezes para os alunos assimilarem corretamente os ritmos criados em simultâneo com a gravação, e Carlos teve alguma dificuldade em concentrar-se tendo tocado de forma satisfatória. Os professores repararam que no fim da música Carlos percutiu com mais intensidade, como forma demonstrativa que é naquele momento que termina a peça.

Além desta situação Carlos e D, cantaram a canção. Foi no entanto necessário insistir um pouco com Carlos para poder cantar visto ele estar entusiasmado em tocar o ritmo criado pelo grupo onde se encontrava inserido e não queria deixar o instrumento.

Carlos teve dificuldades em começar pois necessitava de se concentrar o que não ajudou com a percussão dos instrumentos. Assim, os professores sugeriram aos alunos que se deslocassem para o fundo da sala enquanto Carlos e D estavam perto da mesa dos professores. Desta vez, Carlos conseguiu cantar a canção e os professores iam acompanhando-a com gestos. Os professores repararam que Carlos, por vezes, também realizava os gestos em simultâneo.

Os alunos gostaram do arranjo final da partitura.

A partitura desta peça encontra-se no plano de aula do dia 09 de novembro.

A autorreflexão de Carlos encontra-se no portefólio.

REFLEXÃO:

Os professores perguntam até que ponto foi utilizada a melhor estratégia tendo colocado o Carlos a cantar a canção, se o mesmo estava mais interessado em tocar do que a cantar, uma vez que nesse momento o seu interesse era inevitavelmente estar com o instrumento.

Podemos concluir, através da sua autorreflexão, que o único item que Carlos respondeu a “Não” foi *“toquei o ritmo com o acompanhamento da música”*.

O Carlos sentiu que não conseguiu acompanhar a canção em simultâneo com a gravação.

O Carlos foi bem-sucedido nesta aula.

Planificação de Aula nº 7

Data: 23 /11/ 2010

DIÁRIO DE CAMPO

O plano de aula para hoje teve como conceito o timbre e como conteúdos os “Instrumentos de altura indefinida”, o “Estilo *Rock*: Instrumentos” e os “ Padrões rítmicos”.

Foram distribuídos os materiais planificados para a aula, nomeadamente, os” padrões rítmicos característicos do *Rock*” (Carneiro, 2006, p. 24).

Os docentes sugeriram aos alunos que observassem os ritmos para cada instrumento. Houve intervenções sobre a descoberta dos ritmos observados (colcheia, semínima e respetiva pausa) e o compasso. Foi integrada no plano da aula a clave de percussão uma vez que os alunos não a conheciam.

Todo o grupo passou por todos os ritmos percutindo-os com os vocábulos “ti” para as colcheias, “tá” para as semínimas e o silêncio de um tempo para a pausa de semínima. Passou-se de seguida para a percussão dos mesmos em palmas para o ritmo dos pratos de choque, o “clics”, estalar os dedos, para o bombo ou timbale e para a tarola ou pandeireta, o bater nas pernas (Pn).

Numa fase seguinte e ainda com os batimentos corporais, a turma realizou o tutti.

Após os ritmos interiorizados, passou-se para a fase da escolha de grupos e o ensaio nos respetivos instrumentos.

Desta feita, foi entregue o ostinato rítmico do bombo ao Carlos, a J e A; o ostinato rítmico dos pratos foi entregue aos alunos Z, G e a I e o ostinato rítmico da pandeireta a D, a N e a M.

Vejamos então ao que nos referimos:

The image shows three staves of musical notation for percussion instruments, all in 4/4 time. The first staff, labeled 'Pratos de choque', shows a rhythmic pattern of eighth notes (colcheias) grouped in pairs, with 'x' marks above each note. The second staff, labeled 'Bombo ou timbale', shows a pattern of quarter notes (semínimas) with rests, where the notes are on the first and third beats of each measure. The third staff, labeled 'Tarola ou pandeireta', shows a pattern of quarter notes (semínimas) with rests, where the notes are on the second and fourth beats of each measure.

Observando Carlos, nesta atividade, ele conseguiu realizar com êxito o exercício proposto. Quando se juntaram os grupos, Carlos teve muita dificuldade em realizar o ostinato rítmico, possivelmente pela existência em simultâneo de vários ritmos diferentes, o que se tornou confuso para o aluno.

Ao ser colocado o suporte para o acompanhamento em estilo *Rock*, à exceção de Carlos, todos conseguiram. Devemos referir que a gravação do acompanhamento estava num andamento allegro (♩ = 144).

Os docentes perguntaram a Carlos porque não conseguiu tocar com a gravação e ele disse que “estava a tocar depressa”.

REFLEXÃO:

Ao ouvir em simultâneo, alguns instrumentos e ritmos diferentes, Carlos tem dificuldade em começar visto fazer-lhe alguma confusão.

Os professores observaram que Carlos em andamento “*Allegro*” não consegue tocar a nível rítmico.

Foi realizada a interpretação da peça também sem a gravação: Carlos conseguiu tocar com êxito.

Será que Carlos, a nível melódico, conseguirá interpretar no andamento “*Allegro*”? Iremos analisar esta situação numa próxima aula.

Planificação de Aula nº 8

Data: 07 / 12 / 2010

DIÁRIO DE CAMPO

O plano de aula para hoje teve como conceitos o Timbre (Instrumentos de altura definida, Instrumentos de altura indefinida, o Estilo *Rock*: Instrumentos), o Ritmo (Ostinatos melódicos e os acordes) e a Altura (As notas musicais: Dó₂, Mi, Fá, Sol, Lá, Si, Ré₄, Fá₂, Sol₂).

Foram distribuídos os materiais planificados para a aula, nomeadamente, a “sequência de acordes típica do *Rock*” (Carneiro, 2006, p. 25).

Na folha distribuída, foram analisados os graus, os acordes e respetivas notas.

Vejamos então as sequências de acordes típicos do *Rock*:

Graus:	I	I	I	I	IV	IV	I	I	V	IV	I	V
Acordes:	C	C	C	C	F	F	C	C	G	F	C	G
Notas:	Sol Mi Dó	Sol Mi Dó	Sol Mi Dó	Sol Mi Dó	Dó Lá Fá	Dó Lá Fá	Sol Mi Dó	Sol Mi Dó	Ré Si Sol	Dó Lá Fá	Sol Mi Dó	Ré Si Sol

Para Carlos, os docentes realizaram uma folha diferente com as figuras musicais e por baixo o nome das notas musicais, que se resumia apenas às notas Dó₂, Fá₂ e Sol₂, na clave de Fá, ou seja as notas mais graves da peça a serem interpretadas, que foram transpostas para a clave de Sol.

Carlos ficou com M. Foi-lhes entregue o xilofone baixo. O xilofone contralto ficou com os alunos A, G, D e Z. O xilofone soprano foi entregue aos alunos, N, I e J.

Segue-se, em partitura, o exercício anterior:

The image shows a musical score for xylophone in 4/4 time, consisting of three systems of two staves each. The first system has a treble staff with a continuous eighth-note pattern and a bass staff with a simple quarter-note pattern. The second system has a treble staff with chords labeled F and C, and a bass staff with quarter notes. The third system has a treble staff with chords labeled G, F, C, and G, and a bass staff with quarter notes.

Os grupos ficaram distantes uns dos outros uma vez que necessitavam de realizar os ensaios com os instrumentos. Houve a necessidade dos professores estarem ao lado de Carlos e M visto que Carlos, tendo o xilofone à sua frente, quis manuseá-lo aleatoriamente. Carlos, a certa altura, parou, verificando que M estava de braços cruzados a olhar para ele. M explicou cuidadosamente a Carlos como devia tocar e em que nota musical.

Houve necessidade de 25 minutos para esta atividade uma vez que Carlos necessitava de memorizar o ritmo e percutir nas lâminas certas. Para um treino correto, os docentes retiraram todas as lâminas do xilofone à exceção das três que Carlos iria necessitar. Também os docentes refletiram sobre as baquetas e Carlos apenas percutiu com uma porque não conseguiu com as duas; foram feitas tentativas mas não resultaram.

Posteriormente, cada grupo tocou a sua parte e verificámos que o andamento não era o mesmo para todos os grupos.

Passou-se de seguida a uma análise quanto ao andamento e os professores, de acordo com os alunos, resolveram colocar o metrónomo para a precisão da partitura. Numa primeira fase o metrónomo foi colocado num andamento Moderato (♩ = 108).

Assim todos os grupos tocaram a sua parte em grande grupo.

Mais uma vez Carlos necessitou de olhar para M e, após de ter interiorizado o que viu, tocou sem se enganar.

Quando foi colocado o acompanhamento para se interpretar a sequência de acordes, Carlos não conseguiu concretizar a mesma uma vez que o acompanhamento tinha um andamento Allegro (♩ = 144).

Nesta fase, Carlos não tocou com o acompanhamento mas posteriormente foi realizado a interpretação da peça sem o acompanhamento, no andamento Moderato (♩ = 108) e Carlos no fim disse: “já está”.

No final da aula todos os alunos realizaram uma ficha de autoavaliação (AnexoV).

REFLEXÃO:

De acordo com a pergunta que ficou na reflexão da aula anterior, os professores constataram que Carlos não consegue realizar também no xilofone peças em *Allegro*, visto não ter destreza suficiente para percutir nesse andamento.

No entender dos professores não há necessidade que se realize, para o caso de Carlos, partituras em andamentos rápidos. É sim importante que Carlos consiga, ao seu ritmo, realizar as atividades e que obtenha delas prazer na sua concretização, com o grupo.

Todas as estratégias a serem utilizadas pelos professores com audições musicais devem, a partir deste momento, ter em conta que Carlos não consegue interpretar instrumentalmente peças em *Allegro*.

Planificação de Aula nº 9

Data:18 /01/ 2011

DIÁRIO DE CAMPO

O plano de aula para hoje teve como conceito o Timbre, nomeadamente o Estilo Rock: Instrumento - bateria, guitarra elétrica e baixo elétrico.

Quando Carlos chegou à aula, a colega Maria do Céu da UEE, disse-nos que Carlos não estava com vontade de entrar para a sala uma vez que a sua colega P, também da UEE, não ia ter aulas e queria ficar com ela.

Foi sugerido à colega que entrasse com Carlos e com P no sentido de ele se adaptar a esta situação. Carlos levou pela mão P e sentaram-se lado a lado e a docente foi-se embora.

Após a visualização e audição de PowerPoints sobre os instrumentos *Rock*, Carlos já se encontrou calmo e rendido à aula. Afinal de contas, enquanto os instrumentos iam aparecendo nos PowerPoints, Carlos foi dizendo os seus nomes em voz alta. P sorria e batia as palmas mostrando contentamento pelo colega. Quando Carlos viu a bateria imitou um baterista, ou seja, movimentou as duas mãos como se percutisse nela e abanou a cabeça.

Quando Carlos ouviu, através de gravações, algumas bandas musicais estrangeiras e nacionais do estilo *Pop/ Rock* foi-lhe perguntado se conhecia algumas das canções às quais respondeu que não.

Carlos realizou uma ficha de trabalho individual com a finalidade de estabelecer correspondência entre os instrumentos e o nome (consta do portefólio). A ficha foi realizada com sucesso.

Os docentes levaram também desenhos a fim de Carlos poder escolher qual gostaria mais para o pintar. Escolheu a guitarra elétrica e realizou a atividade.

REFLEXÃO:

Carlos quando conhece o que vê, fica muito contente demonstrando que sabe através da sua participação oral.

Os docentes ficaram um pouco apreensivos com a entrada de P, visto não estarem à espera. No entanto, P foi uma aluna muito positiva e transmitiu muita autoestima a Carlos principalmente quando ele ia falando sobre o que via.

Planificação de Aula nº 10

Data: 18 / 01 / 2011

DIÁRIO DE CAMPO

O plano de aula para hoje foi a continuação da aula anterior. Teve como conceito o Timbre, nomeadamente o Estilo Rock: Instrumento - bateria, guitarra elétrica e baixo elétrico.

Enquanto os colegas em grupos de três iam acabando o trabalho para ser apresentado, Carlos esteve na internet, com a supervisão dos docentes visto que iria escolher, a seu gosto, uma bateria, uma guitarra elétrica e um baixo elétrico, dos vários que visse.

Os professores, *a priori*, sabiam que Carlos não iria conseguir realizar o plano da aula, se não fosse utilizada uma vertente mais prática.

Assim, Carlos teve que apresentar um trabalho à turma através da recolha de instrumentos musicais sobre o tema, recolha essa realizada ao gosto do discente. Clicou nas imagens e escolheu os instrumentos que mais gostou e foram colocados numa folha A₄.

Após esta situação, os docentes gravaram os materiais num suporte tecnológico e, enquanto Carlos se juntou a um grupo, os docentes foram imprimir as imagens. Neste momento foi sugerido a um assistente operacional que ficasse um pouco na sala.

Quando os docentes chegaram à sala, o assistente operacional foi-se embora, Carlos recortou as imagens e colou-as numa folha A₄, escolha do discente, e não na cartolina como estava previsto no plano da aula. Identificou os instrumentos e colocou um título no trabalho.

O trabalho foi concluído com êxito.

Após do trabalho realizado, como todos os alunos, chegou a vez de Carlos mostrar o seu trabalho.

Foi sugerido a Carlos que fosse para a frente e, através de perguntas simples, Carlos foi dizendo o que fez e como fez.

REFLEXÃO:

A atividade de pesquisa na Internet, sem a colaboração dos professores, não tinha surtido efeito visto que Carlos ainda não tinha tido oportunidade de realizar trabalhos desta natureza.

De acordo com as docentes da UEE, Carlos utiliza o computador para brincar (ouvir música e pintar) e para comunicar e escrever.

Na pesquisa dos instrumentos musicais, Carlos perdeu-se um pouco porque eram muitos instrumentos com muitas cores e esteticamente eram muito diferentes. Em nosso entender, para Carlos esta situação foi motivo suficiente de dispersão. Foi necessário pedir a Carlos, com alguma insistência, que não se demorasse nas suas escolhas.

Mesmo assim, Carlos conseguiu realizar a atividade com sucesso. Realizou uma ficha de autoavaliação sobre o assunto.